مقياس السلوك التنمرى للأطفال والمراهقين

دكتـــور

مجدى محمد الدسوقى

أستاذ الصحة النفسية

عميد كلية التربية النوعية / جامعة المنوفية

هوانا

للنشر والتوزيع



مقياس السلوك التنمري
للأطفال والمراهقين

الدكتور
أ.د / مجدى محمد الدسوقى
أستاذ الصحة النفسية
عميد كلية التربية النوعية
جامعة المنوفية

اسم الكتاب : مقياس السلوك التنمرى للأطفال والمراهقين

إعداد :أ.د/ مجدى محمد الدسوقى

الناشر : دار جوانا للنشر والتوزيع



العنوان : 99 أبراج الأمل – الاوتستراد المعادى

ت: 01003182615

ت : 01140275050

البريد الالكترونى

dar_farha_2020@yahoo.com

Dargwana2050@yahoo.com

رقم الإيداع : 2016/2391

الترقيم الدولى : 3- 27- 6469 – 977- 978

الموزع : دار العلوم للنشر والتوزيع



العنوان : 11 شارع منصور. القاهرة

ت : 02/27930360

ت : 01226122212

البريد الالكترونى

daralaloom@hotmail.com

الموقع الالكترونى

www:dareloloom.com

الدسوقى ، مجدى محمد
مقياس السلوك التنمرى للأطفال والمراهقين / مجدى محمد الدسوقى :- القاهرة : دار جوانا للنشر والتوزيع ، 2016
ص ، سم
تدمك: 9789776469273
1- السلوك الإجتماعى عند الأطفال
2- السلوك الإجتماعى عند المراهقين
أ- العنوان
155,418

طبعة 2016

فهرس الموضوعات

صفحة	الموضوع
5	مقدمة
7	إشكالية مفهوم التنمر
9	مفهوم التنمر
15	معدلات الانتشار
18	الفرق بين التنمر والصراع والعدوان
18	ـ التنمر والصراع
19	ـ التنمر والعدوان
20	أشكال التنمر
22	العوامل التي تسهم في حدوث التنمر
22	ـ العوامل النفسية
23	ـ العوامل الأسرية
24	ـ العوامل المدرسية
25	ـ عوامل تتعلق بالطفل ضحية التنمر
26	ـ عوامل تتعلق بالطفل المتنمر
26	الفروق بين ضحايا التنمر
30	السلوك التنمري من وجهة نظر مدارس علم النفس
30	ـ نظرية التحليل النفسي (النموذج السيكوديناميي)
31	ـ النظرية السلوكية
32	ـ نظرية التعلم الاجتماعي

الموضوع	صفحة
ـ نظرية الإحباط – العدوان	32
ـ النظرية الفسيولوجية	33
خطوات إعداد المقياس	34
تقنين المقياس	36
صدق المقياس	36
ـ الصدق التلازمي	36
ـ الصدق العاملي	37
ـ الاتساق الداخلي	43
ثبات المقياس	45
ـ طريقة إعادة الإجراء	45
ـ طريقة كرونباخ (معامل ألفا)	47
ـ طريقة التجزئة النصفية	48
المعايير	48
قائمة المراجع	58
ـ المراجع العربية	58
ـ المراجع الأجنبية	61
كراسة الأسئلة	70

مقدمة :

يُعد التنمر Bullying ظاهرة قديمة موجودة في جميع المجتمعات منذ زمن بعيد لدى أفراد الجنس البشرى حيث يمارسونه بأشكال مختلفة وبدرجات متفاوتة ، وتظهر عندما تتوافر الظروف المناسبة ، وعلى الرغم من أن السلوك التنمريBullying Behavior موجوداً في المجتمعات البشرية منذ القدم إلا أن البحث في هذا الموضوع حديثاً نسبياً ويُعد السلوك تنمراً عندما يشمل هجوماً نفسياً ولفظياً وبدنياً غير مستثار على الضحية Victim ، ويبدأ هذا السلوك في عمر مبكر من الطفولة في حوالي السنتين تقريباً ؛ حيث يبدأ الطفل في تشكيل مفهوم أولى للتنمر ينمو تدريجياً ويستمر حتى يصل إلى الذروة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ويستمر خلال المرحلة الإعدادية ثم يبدأ في الهبوط تدريجياً مع نهاية المرحلة الثانوية ، وقلما يوجد سلوك تنمري في المرحلة الجامعية باستثناء حالات السخرية .

ويُعد السلوك التنمري سلوكاً مكتسباً من البيئة التي يعيش فيها الفرد ، وهو سلوك يأتي بنتائج وخيمة على جميع الأطراف المشاركين فيه ؛ حيث يمارس طرف قوى (المتنمر) الأذى النفسي والجسمي واللفظي والاجتماعي . . . إلخ تجاه فرد أضعف منه في القدرات الجسمية (الضحية أو المتنمر عليه) ، وتؤكد ذلك هالة إسماعيل (2010أ) حيث ترى أن التنمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء كان بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية أو إلكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية على القائم بالتنمر أو على المتنمر عليه (الضحية) أو على البيئة المدرسية بأكملها .

ويرى هياث وآخرون .Heath et al (2013) أن التنمر المدرسي يؤثر على البناء النفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي ، حيث يشعر التلميذ ضحية التنمر بأنه مرفوض وغير مرغوب فيه كما أنه يشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح والانسحاب من الأنشطة المدرسية أو الهروب من المدرسة خوفاً من المتنمر ، وعندما يهاجمهم أطفال آخرون فإن رد فعلهم الشائع هو البكاء والانسحاب فهم نادراً ما يدافعون عن أنفسهم ويخافون من الذهاب إلى المدرسة باعتبارها مكان غير آمن يضاف إلى ذلك أن المتنمر يُعرض نفسه للطرد من المدرسة ، وقد ينخرط مستقبلاً في أعمال إجرامية خطيرة

ويؤكد ذلك هليسبرج وسباك Hillsberg & Spak (2006) حيث يريان أن الشخص المتنمر عليه (الضحية) يعاني من الشعور بالوحدة ، وسوء التوافق النفسي والاجتماعي ، وتدني تقدير الذات ، والانسحاب الاجتماعي ، والخوف من الذهاب إلى المدرسة ، وتدني مستوى التحصيل الدراسي ، وبالتالي يتأثر نموه النفسي والاجتماعي ، ولا تقتصر الآثار على الضحية فقط ، ولكن غالباً ما يكون لدى المتنمر أيضاً العديد من السلوكيات العدوانية والسلوكيات الفوضوية ، وسوء التوافق النفسي والاجتماعي ، والسلوكيات المعادية للمجتمع .

ويعود البحث في ظاهرة التنمر إلى عقد السبعينيات من القرن الماضي في بعض الدول الأوروبية وخاصة الإسكندنافية التي قامت السلطات التعليمية فيها بدراسات استكشافية كثيرة حول ظاهرة التنمر في المدارس على أثر قيام ثلاثة مراهقين بالانتحار بسبب اضطهادهم وترويعهم من بعض رفقاء الدراسة ، وفي فترة الثمانينيات استحوذ التنمر في المدارس على قدر كبير من الاهتمام في اليابان ؛ حيث أظهرت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت حول هذه الظاهرة أن ثلث تلاميذ المدارس المتوسطة كانوا ضحية لهذا النوع من العنف ، وبحلول عام 2000 احتلت هذه الظاهرة درجة عالية من الاهتمام لدى الكثير من الدول كانجلترا وغيرها من دول أوروبا الغربية وكذلك أمريكا الشمالية واستراليا ونيوزيلندا ، وصاحب ذلك إجراء العديد من البحوث والدراسات التي أوصت بإجراء برامج للتدخل للحد من هذه الظاهرة والقضاء عليها (دي كروز D'Cruz ، 2015) .

ويرى سميث Smith (2000) أن الاهتمام بتناول هذه الظاهرة يرجع إلى عدة أسباب منها :

- الآثار المترتبة على هذه الظاهرة وخاصة لدى التلاميذ مما دفعهم إلى الانتحار أو التفكير فيه .
- وعي الأهالي بهذه الظاهرة وضغطهم على المدارس لوقفه وعلى وسائل الإعلام للتوعية بها .
- أن هذه الظاهرة مؤشر على تحرك السلوك الإنساني لسلوك مشابه للسلوك الحيواني في الغابة ؛ حيث لا بقاء للضعيف ولا احتكام إلا للغة القوة دون مراعاة لخلق قويم أو سلوك فاضل . وهكذا ؛ يتضح أن التنمر المدرسي يُعد مشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية بصفة عامة وعلى النمو المعرفي والانفعالي

والاجتماعي للطفل بصفة خاصة ، فالتعلم الفعال لابد أن يتم في بيئة تربوية توفر للتلاميذ الأمن النفسي وحمايتهم من العدوان والتهديد .

إشكالية مفهوم التنمر :

بمراجعة معد الأداة لترجمة مصطلح Bullying اتضح أنه تم ترجمته إلى مترادفات متعددة تختلف من حيث الشكل وتتفق من حيث المعنى والمضمون إلى حد ما ومن هذه الترجمات ما يلي :

أـ التنمر أو الاستئساد :

اصطلاحياً : يتضح أن ترجمة مصطلح Bullying إلى التنمر أو الاستئساد ظهر في ترجمة قدمتها رابيه حكيم وهى طبيبة نفسية بإحدى المراكز الطبية النفسية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية وأشارت إلى أن التنمر يقصد به إلحاق بعض الأطفال أذى معنوياً أو جسدياً بأطفال آخرين .

لغوياً : يتضح أن تنمر ، يتنمر ، تنمراً (ن م ر) أي الشخص تشبه بالنمر في طبعه ، تنمو لمن سلبه حقه ـ أراد أن يخيف رفاقه فتنمر وحاول أن يقلد النمر في شراسته ، أما استئساد الولد كونه كالأسد (المعجم الوجيز ، 2001) .

بـ المشاغب :

اصطلاحياً : يتضح أن ترجمة مصطلح Bullying إلى المشاغبة ظهر لدى المشتغلين في الصحة النفسية ، ويتضح ذلك في البحوث التي تم إجراؤها (فوقية راضى ، 2001 ؛ هشام الخولى ، 2004 ؛ تحية عبد العال ، 2006 ؛ إسعاد البنا ، 2008 ؛ هالة إسماعيل ، 2010أ ؛ مصطفى مظلوم ، 2011 ؛ سيد البهاص ، 2012) .

لغوياً : الشغب هو تهيج الشر وإثارة الفتن والاضطراب أو الخصام ، والولد المشاغب هو المشاكس مثير الشغب والمشاكسة .

ج- الترهيب :

اصطلاحياً : ظهرت ترجمة Bullying إلى ترهيب في ترجمة المجلس القومي للأمومة والطفولة للتقرير العالمي بشأن العنف ضد الأطفال ، وأكد التقرير أن مصطلح الترهيب يتسع ليضم الأشكال الأكثر خفاءً وتعقيداً من العنف النفسي ، والترهيب يختلف عن غيره من أشكال العنف الأخرى لأنه يمثل نمطاً للسلوك لا حدثاً منعزلاً بذاته (باولو بينهيرو ، 2007) .

لغوياً : ترهيب الولد وتخويفه وتفزيعه .

د- البلطجة :

اصطلاحياً : هي الترجمة التي ظهرت لدى المشتغلين بالخدمة الاجتماعية لكلمة Bullying ، والبلطجي هو شخص ذو سلوك مضاد لقيم المجتمع ، ويحاول فرض سيطرته ونفوذه بالعنف واستخدام القوة دون مراعاة القانون أو الأخلاقيات ، ويستخدم لفرض هذا السلوك تصرفات وأعمال ذات خطورة مادية ومعنوية فيها تهديد وضرر للمجتمع ولأبنائه وينبغي لذلك تأثيم هذا الأفعال والعقاب عليها (محمد مصطفي ، 1999) .

وقد استند المشتغلون بالخدمة الاجتماعية في ترجمة مصطلح Bullying إلى البلطجة على القانون رقم 6 لسنة 1998 الباب السادس عشر " الترويع والتخويف والبلطجة " وهو ما يمنع تطبيق اصطلاح البلطجة على الأطفال ، إذ أن المادة الثانية في القانون رقم 126 لسنة 2008 " قانون الطفل الجديد " تؤكد أن ما يقصد بالطفل كل من لم يتجاوز سنه الثامنة عشر سنة ميلادية .

لغوياً : البلطجة كلمة في اللغة التركية تعنى حامل البلطة (وهي آلة حادة لتقطيع الأشجار وتكسير الحطب) ، وهي لفظ دارج في العامية وليس له أصل في اللغة العربية ، وفي عهد الدولة العثمانية كان الجنود البلطجية يحملون البلطة ويتقدمون القوات الغازية ، ويرى الباحث أن هذا التوضيح اللغوي يؤكد أن ترجمة مصطلح Bullying إلى بلطجة ترجمة غير عربية ولا تتمشى مع الأعمار السنية المختلفة .

مما سبق يتضح أن الكلمة الإنجليزية Bullying تفتقر إلى ترجمة عربية متفق عليها ، كما أن هناك اتفاق على أن سلوك التنمر يتميز بمظهرين يختلف فيهما عن السلوك العدواني هما عدم التوازن في القوة بين المتنمر وضحيته ، والتكرار ، ذلك أنه من الصعب على الضحية الدفاع عن نفسه سواء بسبب الضعف الجسمي أو تفوق عدد المتنمرين ، وبالبحث في قواميس اللغة العربية لهذا المصطلح وجد أن كلمتي تنمر أو استئساد هي الترجمة المناسبة لكلمة Bullying وكلمة استئساد مأخوذة من كلمة أسد ، والأسد هو ذلك الحيوان المفترس ملك الغابة وذلك لسيطرته على بقية الحيوانات والفتك بها ، وكذلك كلمة التنمر مأخوذة من كلمة نمر وهو الآخر لا يقل عن ملك الغابة في شره وفتكه .

مفهوم التنمر :

يعرض معد الأداة فيما يلي العديد من التعريفات اللغوية والمهنية للتنمر التي تضمنها التراث النفسي العربي والأجنبي ، ومن هذه التعريفات ما يلي :

يعرف منير البعلبكي (2000) في قاموسه المورد أن المستقوي Bully هو المتنمر أو المستأسد على من هم أضعف منه ، بينما يعرف قاموس ويبستر كلمة Bullying على أنها الشخص الذي يستأجره الناس لتهديد من هم أضعف منه .

ويعرف التنمر لغوياً بأنه التشبه بالنمر ، يقال (نَمر نَمراً) كان على شبه من النمر ، وهو أنمر وهى نمراء ، (نمر) فلان : أي غضب وساء خُلقه ، (وتنمر) لفلان أي تنكر له وتوعده بالإيذاء (المعجم الوجيز ، 2001) .

ويرى رجبي وسلي Rigby & Slee (1993) أن التنمر ظلم أو اضطهاد متكرر يكون جسمياً أو نفسياً لشخص أقل قوة من جانب شخص آخر أكثر قوة أو مجموعة من الأشخاص ، ويختلف الظلم الذي يحدثه التنمر عن غيره من أنواع الظلم الأخرى في أن التنمر ناتج عن عدم توازن في القوة بين المتنمر والمتنمر عليه (الضحية) بالإضافة إلى شرط تكرار الظلم أو الاضطهاد .

ويعرف أولويس Olweus (1993) التنمر بأنه شكل من أشكال العدوان يحدث عندما يتعرض طفل أو فرد ما بشكل مستمر إلى سلوك سلبي يسبب له الألم ، وقد يستخدم المتنمر أفعالاً مباشرة أو غير مباشرة للتنمر على الآخرين ، والتنمر المباشر هو هجمة على الآخرين من خلال العدوان اللفظي أو البدني ، والتنمر غير المباشر يستخدمه المتنمر ليحدث إقصاءً اجتماعياً مثل نشر الشائعات ويمكن أن يكون التنمر غير المباشر ضار جداً مثل التنمر المباشر .

وهكذا يتضح أن سلوك التنمر قد يتحول إلى نوع من الانحراف وهو الذي يطلق عليه في علم نفس الشخصية السلوك المضاد للمجتمع والذي يعني الخروج على قوانين وأعراف ومعايير المجتمع وعدم التوافق مع الآخرين والاصطدام بالقوانين الاجتماعية والأعراف العامة وهو ما يوصف بالشخصية السيكوباتية التي تمارس أفعالاً مضادة للمجتمع من بينها التنمر على الآخرين

ويلفت أولويس Olweus (1995) النظر إلى أن التنمر يمكن أن يقوم به شخص واحد أو جماعة ، وقد يكون هدف المتنمر تلميذاً واحداً (الضحية) أو مجموعة من التلاميذ ، ويؤكد على أن المصطلح يجب أن لا يستخدم عندما يكون التلميذان المتشاجران متساويين في القوة البدنية والعقلية ، ويرى أنه لكي يستخدم مصطلح التنمر يجب أن يكون هناك عدم توازن في القوة بين المتنمر والمتنمر عليه .

ويرى كليتس وآخرون Cletus et al. (2002) أن التنمر هو شكل من أشكال الإساءة اللفظية أو الجسدية أو النفسية المتعمدة والمقصودة والمتكررة بهدف إلحاق الأذى والضرر بالآخرين

ويعرف باركر Barker (2003) التنمر بأنه سلوك تعسفي وعدواني بذيء ومهين يرتبط بنقص القدرة على التحكم في النفس وبالجهل وبأذى كان قد وقع عليه .

ويؤكد بوني Bonnie (2003) على أن التنمر هو تعرض تلميذ معين إلى سلسلة من الأفعال السلبية المؤذية بصفة مستمرة ومتكررة طيلة الوقت من قبل تلميذ آخر أو مجموعة من التلاميذ مع عجز هذا الضحية عن الدفاع عن نفسه .

ويتفق إسبلاج وسوارير Espelage & Swearer (2003) مع التعريف السابق حيث يريان أن التنمر هو هجوم دائم ومستمر جسمي أو لفظي موجه من شخص أو مجموعة من الأشخاص إلى شخص أو ضحية يعجز عن مواجهتهم .

والتنمر قد يشوه البناء النفسي والاجتماعي ويهدد الأمن والاستقرار ويدمر العلاقات والتواصل والتفاعل الاجتماعي ، ويشكل تحدياً للرحمة والرفق الإنساني الذي أشار إليه ديننا الإسلامي الذي نبذ العدوان بكافة أشكاله ، وتجسد ذلك في قوله تعالى : إن الله لا يحب المعتدين (سورة البقرة ، الآية 190) ، ونهى عن ذلك رسولنا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم في قوله : المسلم من سلم الناس من لسانه ويده .

ويرى وتيد ودوبر Whitted & Dupper (2005) أن التنمر هو ممارسة فرد أو عدة أفراد لسلوكيات غير متحضرة ، ويمكن فهم هذا المفهوم من خلال أكثر الأعراض وضوحاً كالأفعال المتكررة التي تنم عن العدائية والسخرية أو السلوكيات التي تهدف إلى استبعاد الآخرين، وتشمل السلوكيات التي تعد تنمراً الإساءات اللفظية أو المكتوبة، والتنابذ بالألقاب، أو الاستبعاد من النشاطات أو الإساءة الجسمية أو الإجبار على فعل معين .

ويعرف هورwood وآخرون Horwood et al. (2005) التنمر بأنه سلوك يتعرض فيه فرد بطريقة متكررة لسلوكيات سلبية من جانب الآخرين بقصد الإيذاء ، وقد يكون هذا الإيذاء جسدياً كالضرب ، أو لفظياً كالتنابز بالألقاب ، أو نفسياً كالنبذ الاجتماعي ، أو يكون إساءة في المعاملة تحتاج إلى مزيد من الإيضاح والتفضيل ولاسيما حول العلاقة بين مفهوم التنمر والعدوان .

ويرى اسموكووسكي وكوباسز Smokowski & Kopasz (2005) أن التنمر هو تعرض فرد ما بشكل متكرر إلى سلوك سلبي من طرف أو أكثر ، ويكون هذا السلوك متعمد ويسبب الألم للمتنمر عليه (الضحية) ولكي يكون السلوك تنمراً يجب أن يكون حقيقياً ، ولا يكون فيه توازن بين المتنمر والمتنمر عليه ؛ ولذا لا يُعد الصراع بين أثنين لديهما نفس القدرات الجسمية والعقلية سلوكاً تنمرياً .

ويعرف ميرز-آدمز وكونر Meyers-Adams & Conner (2008) التنمر بأنه موقف يحدث عندما يشترك شخص قوى من الناحية الجسمية في سلوكيات مقصودة ومتكررة تجاه شخص آخر لكي يسبب له الكرب أو الإذلال ، وهذه السلوكيات تم وصفها على أنها جسدية (مثل الضرب أو الركل) ، أو لفظية (مثل الشتائم والألفاظ البذيئة) أو اجتماعية (مثل نشر الشائعات) ، والنوع الرابع هو التنمر الإلكتروني أو التنمر عن طريق الإنترنت ، ويرى معظم الباحثين أن هذا النوع يمثل ظاهرة متميزة ومنفصلة عن الأشكال الأخرى للتنمر ، واقترح هؤلاء الباحثين أن 40٪ ـ 50٪ تقريباً من التلاميذ قد اشتركوا في نوع أو أكثر من أنواع التنمر إما كضحية أو كمتنمرين .

ويعرف معاوية أبو غزال (2009) التنمر بأنه سلوك عدواني يتضمن الإيذاء الجسمي أو اللفظي أو الإذلال بشكل عام ، وينتج عن عدم التكافؤ في القوة بين فردين يسمى الأول المتنمر Bully والآخر ضحية Victim .

وترى نايفة قطامي ومنى الصرايرة (2009) أن سلوك التنمر يتميز بمظهرين عن السلوك العدواني هما : عدم التوازن في القوى بين المتنمر والضحية والتكرار ، إذ أنه من الصعب على الضحية الدفاع عن نفسها سواء بسبب الضعف الجسمي أو النفسي أو تفوق عدد المتنمرين ، وتتمثل دوافع سلوك التنمر لديهما في السخرية من الآخرين والتقليل من شأنهم ، والسيطرة عليهم .

وتقدم هالة إسماعيل (2010ب) تعريفاً أكثر شمولية للتنمر ؛ حيث ترى أنه شكل من أشكال الإساءة للآخرين يحدث عندما يستخدم فرد أو مجموعة من الأفراد (متنمر أو متنمرون) قوتهم في الاعتداء على فرد أو مجموعة من الأفراد (ضحية أو ضحايا) بأشكال مختلفة منها ما هو جسدي ، أو لفظي ، أو نفسي ، أو اجتماعي ، وله خصائص ثلاثة هي أنه أذى مقصود ، ومتكرر ، وعدم التوازن بين المتنمر والضحية .

ويعرف نايف الحربي (2013) التنمر بأنه إيقاع فرد أو أكثر إيذاءً بدنياً أو لفظياً أو نفسياً على فرد آخر ، ويتضمن تهديدات بالإيذاء الجسدي والابتزاز والاعتداء والضرب ومحاولة القتل ، ويرى أن العدوانية أعم من التنمر ؛ حيث تتضمن العدوانية العدوان على الذات والآخر في حين يقتصر التنمر على الآخر فقط .

ويرى أوربيناس وهورني Orpinas & Horne (2015) أن التنمر شكل من أشكال السلوك غير المرغوب فيه يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد ضد فرد آخر غير قادر على الدفاع عن نفسه ، ويتضمن هذا السلوك السخرية وسرقة النقود من الضحية والإساءة ، ويشترك هذا السلوك التنمري في بعض خصائصه مع خصائص سلوك العدواني إلا أن هناك بعض الخصائص التي يتسم بها سلوك التنمر منها :

1ـ أن سلوك المتنمر سلوك قصدي أو متعمد .

2ـ أن سلوك المتنمر يهدف إلى السيطرة على الآخرين من خلال العدوان الجسمي .

3ـ أن المتنمر يعتدي على الآخرين دون وجود سبب واضح سوى أن الضحية هدف سهل للاعتداء .

كما يؤكد ليمبر وآخرون .Limber et al (2015) على أن التنمر عبارة عن عدوان متكرر سواء بصورة لفظية ، أو نفسية ، أو جسدية ، يصدر من فرد أو مجموعة من الأفراد ضد الآخرين ، وأن سلوك المتنمر نشاط إرادي واعٍ ومتعمد يقصد به الإيذاء أو التسبب بالخوف أو الرعب من خلال التهديد بالاعتداء ، ولكي يكون السلوك تنمرياً لابد من توافر أربعة عناصر في سلوك المتنمر بغض النظر عن الجنس والعمر وهى :

1ـ عدم التوازن في القوة فالمتنمر عادة يكون أكبر وأقوى من الضحية .

2ـ النية في الإيذاء ، فالمتنمر يعرف أنه يسبب الألم النفسي والجسدي للضحية ويجد متعة في ذلك .

3ـ التهديد بعدوان تالي ، وأن العدوان الحالي ليس بالعدوان الأخير .

4ـ دوام الرعب فسبب التنمر هو الغطرسة والازدراء والاحتقار وليس الغضب .

بينما يرى دى كروز D'Cruz (2015) التنمر على أنه شكل من أشكال السلوك العدواني لا يوجد فيه توازن بين المتنمر والضحية ، ودائماً ما يكون المتنمر أو المتنمرون أقوى من الضحية أو الضحايا ، وقد يكون التنمر لفظياً أو بدنياً أو نفسياً ، وقد يكون التنمر مباشر أو غير مباشر .

ويعرف لوجز ورودكين Logis & Rodkin (2015) التنمر بأنه سلوك يستخدمه الفرد في السيطرة على فرد آخر من خلال المضايقة الجسمية أو اللفظية المستمرة بين شخصين مختلفين في القوة يستخدم فيها الشخص الأقوى طرق جسمية ونفسية واجتماعية لإذلال شخص آخر وإحراجه وقهره ويتضمن التنمر ما يلي :

- الضرب والدفع والبصق أو أي شكل من أشكال الاعتداء الجسمي .
- التنابز بالألقاب (مناداة شخص باسم حقير غير اسمه الحقيقي) .
- النبذ المتعمد لشخص ما عن المجموعة .
- إيقاع شخص ما عمداً في مشاكل لا علاقة له بها .
- إجبار شخص ما لعمل شيء لا يريد عمله .

ويعرف معد الأداة السلوك التنمري بأنه سلوك سلبي مقصود يتصف بالديمومة والاستمرارية من جانب المتنمر لإلحاق الأذى بفرد آخر (الضحية أو المتنمر عليه) ، وتكون هذه الأفعال السلبية لفظية أو جسمية أو نفسية أو اجتماعية بهدف إيذاؤه أو مضايقته أو عزله عن المجموعة واستبعاده من الأنشطة الجماعية ، ويشترط لحدوث هذا السلوك عدم التوازن في القوة بين المتنمر والضحية (علاقة قوة غير متماثلة) أي صعوبة الدفاع عن النفس .

وهكذا ؛ يتضح من خلال العرض السابق :

1- أن سلوك التنمر سلوكاً إرادياً واعٍ ومتعمد .

2- أن سلوك التنمر شكل من أشكال السلوك العدواني السلبي الشائع بين الأطفال والمراهقين يفتقد التوازن في القوى بين المتنمر والمتنمر عليه أو الضحية .

3- أن التنمر قد يكون لفظياً أو جسمياً أو نفسياً أو اجتماعياً .

4ـ أن المتنمر عليه أو الضحية لا يقوم باستفزاز المتنمر أو حثه على العدوان عليه .

5ـ أن المتنمر عليه أو الضحية لا يستطيع الدفاع عن نفسه أو يبادل المتنمر القوة بالقوة .

6ـ أن المتنمر يشعر بالمتعة والسيطرة على الآخرين .

7ـ أن سلوك التنمر يتصف بالديمومة والاستمرارية .

معدلات الانتشار :

يُعد التنمر سلوك شائع لدى الأطفال والمراهقين ، فحوالي 30٪ من الأطفال والمراهقين في الفصول الدراسية من السادس الابتدائي إلى الأول الثانوي يتنمر أقرانهم عليهم (نانسيل وآخرون Nansel et al. ، 2001) ، ويصل التنمر إلى ذروته خلال المراهقة المبكرة ويتناقص تدريجياً كلما تقدمت فترة المراهقة (إيسنبرج وآلازما Esenbeerg & Aalsma ، 2005) ويؤكد ذلك ألان بين (2005) بقوله يبدأ الاستقواء في مرحلة ما قبل المدرسة ويبلغ الذروة خلال المرحلة الإعدادية ثم يأخذ في الهبوط خلال المرحلة الثانوية وباستثناء السخرية فإننا لا نسمع الكثير عن حوادث التنمر في الجامعات .

وللتنمر المدرسي العديد من الآثار السلبية على الصحة النفسية للتلميذ سواء كان متنمراً أو ضحية للتنمر ، وقد أوضح ستوري وسلابي Storey & Slaby (2008) أن التنمر مشكلة سلوكية لها آثارها الخطيرة على الأطفال ، فعندما يقع الطفل ضحية للتنمر نجده يعاني من مشكلات عديدة منها الخوف والعزلة الاجتماعية ، والغياب من المدرسة ، وانخفاض التحصيل الدراسي ، والقلق ، وتدني تقدير الذات ، والحزن ، وعدم وجود أصدقاء أو قلة عدد الأصدقاء ، والعزلة ، وقصور المهارات الاجتماعية ، والشعور بعدم المساندة من قبل الآخرين .

ويذكر ليفجروف وآخرون Lovegrove et al. (2012) أن التأثير الضار لارتكاب الأعمال المتعلقة بالتنمر تتمثل في سوء استخدام المادة ، والخوف في المدرسة ، وارتفاع مستوى الاكتئاب ، كما وجد أن كلا الضحايا والمتنمرين لديهم مصاعب في المدرسة منها وجود مشكلات تتعلق بالسلوك ، والأداء ، والنبذ من جانب الأقران ، والعزلة ، وبسبب هذه النتائج السلبية فمن الضروري للباحثين والممارسين أن يجدوا طرقاً لمساعدة التلاميذ على التعامل مع التنمر .

وأوضح الباحثون أيضاً وجود آثار أو نتائج سلبية تقع على التلاميذ الذين يظهرون سلوكيات التنمر ، وتم تقدير المتنمرين على أن لديهم مستويات عليا فيما يتعلق بالمشكلات المدرسية (توتيورا وآخرون .Totura et al ، 2009) ، وأشارت نتائج العديد من الدراسات أن الأطفال العدوانيين يكونون في خطورة متزايدة من جراء النبذ من جانب الأقران والشعور بالعزلة والاكتئاب والوحدة والاشتراك في سلوك التنمر أو ممارسة التنمر على الضعفاء ، وهذه العوامل ترتبط بالشخصية المعادية للمجتمع وسوء استخدام المادة واضطراب المسلك واستخدام مضادات الاكتئاب في مرحلة الرشد .

ويبدو أن للتنمر طبيعة خفية إذ أن حالات التنمر التي تحدث في معظم المدارس يصعب اكتشافها بسبب السرية التي تحيط بها فمعظم ضحايا التنمر في المدارس ممن تتراوح أعمارهم بين 10 ـ 14 سنة لا يخبرون أحداً عما يحدث لهم ، إلى جانب خوفهم من حدوث إيذاءات مستقبلية من الأطفال المتنمرين ، واعتقادهم بأنهم سيكونون معزولين أكثر إذا أعلنوا عن تعرضهم للإيذاء ، إلى جانب اعتقادهم أن المعلمين لن يفعلوا شيئاً للمتنمرين ، كما أنهم لا يرغبون أن يشعر والديهم بالقلق عليهم (أداير وآخرون .Adair et al ، 2000) .

وقام وانج وآخرون .Wang et al (2009) بإجراء مسح قومي لتقدير عدد المرات التي يشترك فيها التلاميذ من الصف السادس حتى الصف العاشر (الأول الثانوي) في سلوكيات التنمر ، وعندما تم سؤالهم حول ما إذا كانوا ضحية للتنمر مرة واحدة على الأقل في الشهرين الماضيين أوضح 12.8٪ من المشتركين في هذه الدراسة المسحية أنهم كانوا ضحايا للتنمر الجسدي ، 36.5٪ للتنمر اللفظي ، 41٪ للتنمر الاجتماعي وعلاوة على ذلك بينت الدراسات أن هناك عوامل معينة يمكن أن تساهم في عدد المرات التي يعاني خلالها التلاميذ من التنمر ، وهذه العوامل تتعلق بالنوع أو العمر ، فعلى سبيل المثال وجد أن البنات كن أكثر احتمالاً لأن يصبحن ضحية للتنمر الاجتماعي بينما الأولاد كانوا أكثر احتمالاً لأن يعانوا من التنمر الجسدي والتنمر اللفظي .

ويذكر مسعد أبو الديار (2012) أن الإحصائيات الدولية تشير إلى أن معدل انتشار التنمر في المدارس يتراوح من 10 – 15٪ ، وأن معدل ضحايا التنمر يختلف من بلد إلى آخر ، ففي اليابان

بلغ معدل الضحايا 22٪ في المدارس الابتدائية ، 13٪ في المدارس الإعدادية ، 6٪ في المدارس الثانوية ، بينما بلغ معدل الضحايا في المدارس الإنجليزية بشكل عام حوالي 20٪ تقريباً .

وتوصل إدسو وآخرون .Idsoe et al (2012) إلى أن هناك نسبة تتراوح من 20٪ : 30٪ من أطفال المدارس تعرضوا للتنمر بشكل متكرر ، وعلاوة على ذلك فهناك نسبة تتراوح من 10٪ : 18٪ من التلاميذ ذكروا ارتكابهم لأعمال تتعلق بالتنمر ، ونسبة تتراوح من 11٪ : 13٪ تم تحديدهم على أنهم ضحايا ، 1 : 13٪ تم تحديدهم على أنهم ضحايا ومرتكبي لأعمال تتعلق بالتنمر .

وقام شاو وآخرون .Shaw et al (2013) بالبحث في موضوع التنمر في الصفوف الدراسية من الصف الخامس إلى الصف الأول الثانوي ووجدوا أن التلاميذ الأصغر سناً كانوا ضحايا للتنمر بطريقة متكررة ، وأن السلوكيات المتعلقة بالتنمر كانت تُذكر بدرجة أقل لدى تلاميذ الصف الخامس ، وتزداد وتستقر في الصف السادس مع مرور الوقت ، ثم تنخفض من جديد في الصف الأول الثانوي ؛ ومن ثم فإن الفروق في كيفية معاناة التلاميذ من التنمر تستند على أن النوع أو العمر يؤثران في كيفية تأثير الظلم على كل تلميذ والاستراتيجيات التي يستخدمها هؤلاء التلاميذ في التعامل مع الأحداث المتعلقة بالتنمر .

وأوضحت نتائج العديد من الدراسات وجود نتائج سلبية تقع على ضحايا التنمر ومرتكبي سلوكيات التنمر ، فضحايا التنمر ذكروا وجود مشاعر اكتئابية ، وسوء استخدام المادة (ثارب - تايلور وآخرون .Tharp -Taylor et al ، 2009) ، ومصاعب سلوكية (رولاند Roland، 2002) ، ومشكلات تتعلق بالتعلم (توتيورا وآخرون .Totura et al ، 2009) وبالإضافة إلى ذلك ذكر الضحايا وجود مشكلات داخلية ومشكلات متعلقة بالعلاقة مع الأقران (على سبيل المثال العزلة والنبذ) ، وأفكار تتعلق بالانتحار (رولاند Roland ، 2002) ، وتأثيرات طويلة الأمد تضمنت اضطرابات القلق والاكتئاب والدخول إلى المستشفي لتلقي العلاج من المشكلات الطبية النفسية فيما بعد في مرحلة الرشد (سوراندر وآخرون .Sourander et al ، 2009) .

أما في الدول العربية لم تحظ ظاهرة التنمر باهتمام يذكر من الباحثين ، وبالتالي فإن النسب الحقيقية لانتشار هذه الظاهرة تكاد تكون معدومة ، ويرى مسعد أبو الديار (2012) أن التقرير الإقليمي لمنظمة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا يشير إلى أن البيانات حول حجم المشكلة قليلة بشكل عام ، وهذا يرجع إلى أسباب عدة منها حساسية هذه القضية ولاسيما داخل الأسرة ومحدودية التبليغ عن مثل هذه الحوادث ، وعدم توافر آليات فعالة للتبليغ ، وغياب الثقة في أماكن التصدي لها مع غياب الوعي بالآثار السلبية لهذه الممارسات على الأطفال وكذلك بمفهوم حقوق الطفل .

الفرق بين التنمر والصراع والعدوان :

1ـ التنمر والصراع :

يؤكد رجبي Rigby (1995) على أن ما يحدث بين الأقران من صراع Conflict عادة يكون في الغالب وليد موقف ، ويكون عادة بين أفراد متساوين في القوة ، وبالتالي لا يُعد الصراع تنمراً ، فاختلاف القوة بين المتنمر والضحية هو المعيار الحقيقي لتحديد سلوك التنمر ووصفه ، ويمكن إيجاز الاختلافات بين سلوك التنمر وصراع الأقران فيما يلي :

- يشترط في سلوك التنمر وجود فارق في القوة بين المتنمر والضحية ، أما في صراع الأقران فليس بالضرورة وجود فارق في القوة بين الطرفين المتصارعين فمن الممكن أن ينشأ الصراع بين أثنين لهما القوة نفسها .
- أن التنمر سلوك قصدي أو عمدي يهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالضحية ، أما صراع الأقران فقد يحدث فجائياً نتيجة لموقف معين ، وبالتالي لا يتوافر فيه عامل القصد والنية لإيذاء الآخرين .
- لا يوجد تعاطف من المتنمر نحو ضحاياه ؛ حيث إن المتنمر لا يشعر بالندم بل يلقى بالمسئولية على الضحية ، أما في صراع الأقران قد يغضب الطرفان المتصارعان ويشعران بالندم وربما يتعاطف كل طرف مع الطرف الآخر .
- يهدف المتنمر وراء سلوكه إلى إبراز القوة واستعراضها ، وفرض السيطرة على الضحية ، أما في

صراع الأقران فإن ذلك لا يحدث حيث لا يهدف أي من الطرفين المتصارعين إلى إظهار القوة أو فرض سيطرة أحدهما على الآخر .

2ـ التنمر والعدوان :

يُعد الصراع سلوكاً لفظياً أو جسمياً يصدر من شخص تجاه شخص آخر أو تجاه الذات ويكون هذا السلوك العدواني مباشر أو غير مباشر ، ويؤدى إلى إلحاق الأذى الجسمي والنفسي متعمداً بالشخص الآخر ، وبهذا فإن العدوان أكثر عمومية من التنمر (كامودكا وآخرون Camodeca et al. ، 2002) .

وأظهرت نتائج العديد من الدراسات وجود خلط بين سلوك التنمر والسلوك العدواني ، إلا أن هناك اختلاف بينهما ؛ لذلك يجب عرض مفهوم السلوك العدواني بشكل موجز ليتضح الفرق بين السلوك العدواني وسلوك التنمر ، فالعدوان من الظواهر الإنسانية المألوفة الملازمة للإنسان منذ مطلع حياته والتي تعبر عن نفسها بأساليب سلوكية مختلفة منها السوي ومنها المرضي؛ ويرى سعد المغربي (1987) أن العدوان قد يكون ضرورياً للإنسان وذلك عندما يكون من أجل الحياة والبقاء ، وعندما يكون سلاحاً في يد الإنسان يستخدمه في معركته مع الطبيعة ومع الإنسان من أجل البقاء والحفاظ على الذات وتحقيق الوجود والتقدم والبقاء ، وهو عكس ذلك إذا تحول ـ عن وعي أو غير وعي ـ إلى سلاح يعمل لصالح الموت والخراب بالنسبة للإنسان أو بالنسبة لبيئته على السواء .

ويتمشى ذلك مع ما ذكره صلاح مخيمر (1984) حينما تحدث عن الجانب السوي للعدوان ؛ حيث أشار إلى أن سلوك العدوان قد يعبر في بعض الأحيان عن الإيجابية وتوكيد الذات في صورتها السوية لتحقيق طاقات الحياة ، هذا وتوجد وجهتا نظر لتفسير السلوك العدواني ؛ حيث تذهب وجهة النظر الأولى إلى أن السلوك العدواني فطرى – غريزي ، ووجهة النظر الثانية وتعرف بنظرية الإحباط وترى أن السلوك العدواني يرجع إلى الإحباط .

وهذا يعني أن هناك نوعين من السلوك العدواني هما العدوان الإيجابي الذي يستخدم في الدفاع عن الذات أو تدعيمها ، والعدوان السلبي الذي يوجهُ لهدم الذات أو الآخرين ، أي أن

السلوك العدواني مقبول في بعض أشكاله وفي ظروف معينة ، ومرفوض في البعض الآخر ، وإذا كان السلوك العدواني كذلك فإننا لا نستطيع أن نقر ذلك بالنسبة لسلوك التنمر فهو سلوك مرفوض في جميع أشكاله وفي كل ظروفه وأحواله وهو سلوك متعلم من البيئة وليس فطري أو غريزي كما أنه لا يوجه نحو الذات وإنما يوجه نحو الآخرين .

أشكال التنمر :

أوضح سميث ـ هيافنريتش Smith-Heavenrich (2001) أنه يمكن تقسيم التنمر إلى أربعة أشكال رئيسية هي :

1ـ التنمر النفسي :

يطلق عليه الباحثون التنمر الانفعالي Emotional Bullying ويسعى فيه المتنمر إلى التقليل من شأن الضحية ، من خلال التجاهل ، والعزلة ، والسخرية والازدراء من الضحية ، وإبعاد الضحية عن الأقران ، والتحديق في وجه الضحية تحديقا عدوانياً ، والضحك بصوت منخفض ، واستخدام الإشارات الجسدية العدوانية ، ويعد هذا النوع من أكثر أنواع التنمر تأثيراً ويحدث آثار خطيرة على الصحة النفسية للضحية .

2ـ التنمر الجسمي :

يتضمن التنمر الجسمي Physical Bullying أي اتصال بدني يقصد به إيذاء الفرد جسدياً ويأخذ أشكال مختلفة منها الدفع واللطم والضرب والركل والبصق والهجوم على الضحية وتحطيم ممتلكاته الخاصة ، وغالباً لا يسبب التنمر الجسمي أذى كبير للضحية ، وهذا النوع من التنمر أقل شيوعاً بين الإناث اللاتي يستخدمن وسائل كثيرة غير مباشرة وغير واضحة مثل إثارة الفتن والشائعات والاستبعاد المتعمد لشخص ما من المجموعة . . . إلخ .

3ـ التنمر الاجتماعي :

يتضمن التنمر الاجتماعي Social Bullying عزل الضحية عن مجموعة الرفاق ، ومراقبة تصرفاته ومضايقته ورفض صداقته أو مشاركته في ممارسة الأنشطة المختلفة ، والتجاهل المتعمد .

4ـ التنمر اللفظي :

يُعد التنمر اللفظي Verbal Bullying تهديد من المتنمر للضحية أمام مجموعة من الأقران بقصد الأذى والسخرية والتقليل من شأنها ونقدها نقداً قاسياً والتشهير بها ، كما يتضمن التنمر اللفظي أيضاً استخدام الكلمات لإذلال الضحية ، أو إيذاء مشاعرها من خلال المضايقة أو التنابز بالألقاب أو السب أو التهديد .

ويرى كل من رولاند Roland (2002) ، وإنجلا وإرن Engela & Erin (2002) ن سلوك التنمر إما أن يكون لفظياً أو جسمياً أو نفسياً وهو سلوك يتضمن مجموعة من الأفعال المؤذية تتمثل في :

- الدفع والضرب والبصق والركل وتحطيم ممتلكات الضحية .
- الإغاظة والمكايدة والتنابز بالألقاب والتوبيخ والسخرية والتحقير .
- إرغام الآخرين على فعل أشياء أو الإتيان بسلوكيات معينة رغماً عنهم .

بينما يقسم كيث ومارتن Keith & Martin (2005) سلوك التنمر إلى :

أـ التنمر الجسمي :

وهو أوضح صورة لسلوك التنمر ، ويحدث حينما يتأذى شخص ما (الضحية) جسمياً ، ويتمثل في الضرب والركل والدفع وتدمير الممتلكات الخاصة .

بـ التنمر غير الجسمي :

ويطلق عليه أحياناً العدوان الاجتماعي وينقسم إلى :

1ـ تنمر غير جسمي اللفظي :

يتضمن المكالمات الهاتفية البذيئة وابتزاز الأموال والتهديد والإغاظة والتعليقات القاسية ونشر الشائعات المزيفة والمغرضة عن الآخرين .

2ـ تنمر غير جسمي غير لفظي :

ويأخذ ثلاثة أشكال هي :

أ- تنمر غير جسمي غير لفظي مباشر : مثل الغمز واللمز والإيماءات الوقحة .

ب- تنمر غير جسمي غير لفظي غير مباشر : مثل استبعاد الضحية من أي نشاط تقوم به المجموعة والتجاهل المتعمد له ، وغرس الكراهية في نفوس الأقران تجاهه .

ج- تنمر إتلاف الممتلكات : مثل تمزيق ملابس الضحية وإتلاف كتبه وأدواته المدرسية وسرقة مقتنياته الخاصة .

ويتفق كل من كيث ومارتن Keith & Martin (2005) ، وباريوش Baruch (2005) على وجود نوع من التنمر يسمى التنمر الالكتروني Cyberbullying الذي يعتمد على تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال المتمثلة في البريد الالكتروني والهاتف المحمول والمكالمات التليفونية ؛ حيث يقوم المتنمر بإرسال رسائل للتهديد أو الإيذاء .

وقام فارجاس وآخرون .Varjas et al (2009) بتحليل تقديرات التلاميذ فيما يتعلق بعدد المرات التي اشتركوا فيها في التنمر ووجدوا أن الفقرات المتعلقة بالتنمر على الإنترنت وإلحاق الضرر بالضحايا على الإنترنت (التنمر الإلكتروني) لم تكن عالية عند مقارنتها بأشكال التنمر الأخرى ، واستنتجوا أن التنمر الإلكتروني كان مختلفاً بشكل دال عن الأشكال الأخرى للتنمر ؛ ولهذا لم يتم تضمين هذا النوع من التنمر في الإطار النظري .

العوامل التي تسهم في حدوث التنمر :

تتعدد العوامل التي تسهم في حدوث سلوك التنمر ، وفيما يلي عرض لهذه العوامل :

1- العوامل النفسية :

وهي العوامل التي تشير إلى الخصائص النفسية لدى المتنمر وتدفعه إلى سلوك التنمر ، فالمتنمر يسعى إلى تأكيد ذاته من خلال عدوانه على الآخرين ، ويميل على السيطرة واستخدام القوة، ويظهر اتجاهات إيجابية نحو العنف ويقل تعاطفه مع الضحايا (روبرتس وموروتي Roberts & Morotti ، 2000) ، وهناك خصائص نفسية تتسم بها الضحية تدفع المتنمر للاعتداء عليه بشكل مستمر ، فالضحية يميل إلى الانسحاب والاستسلام والخضوع وتجنب الصراع

والبكاء (فوكس وبولتن Fox & Boulton ، 2005) ، وهذه الخصائص يمكن أن تدعم سلوك المتنمر وتزيد من استمرار سلوك التنمر .

ويرى أومور وكيركهام O'Moore & Kirkham (2001) أن مفهوم الذات وتقدير الذات عاملان أساسيان في سلوك التنمر ففقدان الفرد لتقديره لذاته يصنفه إما متنمراً أو ضحية ، وأشار معاوية أبو غزال (2009) إلى أن التلاميذ ضحايا التنمر يتصفون بالأمزجة الخجولة أو الضعيفة ، ويظهرون مستويات مرتفعة من القلق ، وهم في الأصل خجولين جداً ، هادئون بطبعهم ، حساسون لأتفه الأمور ، ويظهرون مركز تحكم خارجي ، ويشعرون كما لو أن هناك قوى خارجية تسيطر عليهم وتتحكم فيهم ، وهذا التحكم الخارجي مع الشعور بقلة الحيلة يؤدى ما يسميه سيلجمان Seligman العجز المتعلم ، فالضحايا عندما يهاجمون الآخرون فإنهم يستجيبون بالبكاء (خاصة الأعمار الصغيرة) أو الانسحاب ، كما أن انخفاض تقدير الذات لدى هؤلاء الضحايا يجعلهم كذلك ، علاوة على ما يعانونه من مشاعر الشعور بالنقص والأعراض الاكتئابية .

ويضيف محمد عمر (2006) أن التلاميذ المتنمرون عكس الضحايا تماماً ؛ حيث يدركون أنفسهم على أن لديهم القدرة على السيطرة على أنفسهم ولا يؤمنون إلا باعتقاد واحد وهو أن هناك نوعين من الناس نوعاً يسيطر على الآخرين ونوعاً يخضع للآخرين ، فيرى المتنمرون سلوكهم من منظور متمركز حول الأنا ، وفي الغالب يشعرون أن الضحية يستحق ذلك ، كما أن المتنمرين يميلون إلى افتراض أن الآخرين لديهم نوايا عدائية لهم ويتربصون بهم ، ويوصف تفكير المتنمر بأنه أسلوب غير ناضج وأحادي الجانب .

2ـ العوامل الأسرية :

يتعزز سلوك التنمر لدى الطفل من خلال الأسرة عندما لا يقابل بسلوك آخر مضاد قائم على التهديد والعقاب غير البدني ، كما أن الأطفال الذين يلاحظون أبائهم وإخوانهم يظهرون سلوك التنمر أو كانوا ضحايا للتنمر فإنهم سيسلكون على نحو مشابه لهم فضلاً عن ذلك فإن استخدام الأساليب السلبية أو العقاب البدني من الأبناء سوف يؤدى بهم إلى سلوك التنمر الذي

يجعلهم يشعرون بالقوة والسيطرة والهيمنة والأهمية (بوز وآخرون .Bowes et al ، 2010) .

وللأسرة أهمية قصوى لا تضاهيها أهمية في تشكيل شخصية الأبناء ويكفي أن نستشهد بحديث المصطفي عليه الصلاة والسلام : ما من مولود إلا ويولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه .

وبوجه عام فإن أساليب المعاملة الوالدية والبيئة الأسرية لها بالغ الأثر في حدوث سلوك التنمر ، فالتلاميذ المتنمرين والضحايا يعانون من القسوة والعقاب والإهمال ، كما أن المتنمرون يفتقدون الدفء الوالدي ، والضحايا يعيشون في ظل حماية زائدة أو مفرطة (أسامة الصوفي وفاطمة المالكي ، 2012) .

ويؤكد عدد من الباحثين على أن النماذج العدوانية في المنزل وضعف الرقابة الوالدية يسهمان بشكل كبير في كون التلميذ متنمراً لأقرانه في المدرسة ، فالمنازل التي يتفشى فيها العقاب البدني والتسلط الوالدي والإساءة في المعاملة بوجه عام تنتج أطفالاً عدوانيين بطبعهم متنمرين لزملائهم ، ويرون أن العنف هو الأسلوب الأمثل للبقاء (إسعاد البنا ، 2008) .

وتوصل هشام الخولي (2004) إلى أن أسلوب الرفض الوالدي هو أكثر الأساليب إسهاماً في التنبؤ بسلوك التنمر لدى الأبناء في المرحلة الثانوية ، كما أن أسلوبي القسوة والرفض هما أكثر الأساليب الوالدية التي يمكن من خلالها التنبؤ بسلوك التنمر لدى الأبناء في مرحلة الدراسة المتوسطة .

3ـ **العوامل المدرسية :**

تشمل العوامل المدرسية ثقافة المدرسة ، والمحيط المادي ، والرفاق ، ودور المعلم وعلاقته بالتلاميذ ، وغياب اللجان المختصة ، فالعنف الذي يمارسه المعلم على التلاميذ مهما كان نوعه لن يقف عند حدود إذعان التلميذ له سمعاً وطاعة ، فلابد أن يدرك أن الإذعان الظاهري مؤقت يحمل بين طياته كراهية ، وينتشر ليكون رأياً مضاداً بين تلاميذ الصف وبين باقي تلاميذ المدرسة ، ومن المحتمل أن يصل إلى درجة التنمر ، وقد تكون الممارسات الاستفزازية الخاطئة من بعض المعلمين ،

وضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ ، والتأثير السلبي لجماعة الرفاق ، والخصائص النفسية غير السوية ، وضعف العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور ، والظروف والعوامل الأسرية والمعيشية للتلاميذ ، وضعف شخصية المعلم وعدم إلمامه بالمادة الدراسية كل هذه عوامل قد تساعد على ظهور سلوك التنمر لدى التلاميذ (على الشهري ، 2003 ؛ على الصبحيين ومحمد القضاة ، 2013) ، كما أن العلاقات المتوترة داخل المدرسة والإحباط والقمع للتلاميذ ، وتكدس الفصول، وأسلوب التدريس غير الفعال ، كل هذه عوامل تؤدى إلى الإحباط مما يدفع التلاميذ للقيام بسلوكيات التنمر .

4ـ عوامل تتعلق بالطفل ضحية التنمر :

أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن التلاميذ ضحايا التنمر يخبرون مشكلات نفسية وجسمية تعوق تكيفهم ونموهم الانفعالي والاجتماعي والأكاديمي وقد تستمر هذه المشكلات لمدى طويل فهم يعانون الألم النفسي والقلق الاجتماعي والكبت والوحدة ويشعرون بعدم الأمان في المدرسة ويحملون مشاعر الخوف .

ويشير طه حسين وسلامة حسين (2007) إلى أن سلوكيات التلميذ ضحية التنمر وسماته هي المسئولة عن كونه لقمة سائغة في يد التلميذ المتنمر وأن الضحية هو الذي يجعل بعض رفاقه يمارسون سلوك التنمر ضده بصورة متكررة بمعنى أنه اعتاد أن يكون هو الضحية ولم يقم بأدنى جهد لتغيير ذلك الموقف .

وأوضحت دراسة جيورا وآخرون .Guerra et al (2011) أن غياب الدعم الوالدي يمثل احد العوامل المهمة في كون التلميذ ضحية التنمر ، وأن الدعم الوالدي يتحقق من خلال أساليب المعاملة الوالدية التي يتبعها الوالدان في تنشئة الأبناء كالدفء والرعاية والمساواة والقبول الوالدي ، كما أن هناك عوامل أخرى تتعلق بكون الطفل ضحية التنمر منها القصور في المهارات الاجتماعية ، وتدنى تقدير الذات ، وأساليب المعاملة الوالدية غير السوية مثل الحماية الزائدة للأبناء ، وانتقال الطفل من مدرسته إلى مدرسة أخرى وقد يؤدى اختلاف شخصيته عن المجموعة التي ينضم إليها مثل طريقة كلامه ومستواه الدراسي المرتفع وملابسه إلى التنمر عليه .

5- عوامل تتعلق بالطفل المتنمر :

توجد مجموعة من الأساليب تجعل الطفل متنمراً منها :

- تدني مفهوم الذات ، والقصور في مهارات التواصل مع الآخرين .
- الشعور بالإحباط .
- الإساءة والإهمال للطفل في المنزل مما يجعله ينفس عن غضبه في صورة تنمر لمن هم أقل منه قوة .
- عدم تعلم الطفل السلوك المناسب أو الملائم لافتقاده القدوة في المنزل .
- اعتقاد الطفل بأنه لابد أن يكون قاسي وصارم حتى يحقق له مكانة متميزة بين زملائه .
- عدم الثقة في الآخرين ، والرغبة في الانتقام وتحقيق العظمة لذاته .
- عدم القدرة على التحكم في الغضب وتحميل الآخرين نتيجة أخطاؤه .
- مشاهدة الآخرين وهم يتنمرون مع عدم وجود العقاب أو الردع المناسب .
- مشاهدة البرامج التليفزيونية التي تعرض النماذج السيئة على أنها نماذج مسلية .
- انعدام الضوابط السلوكية وعدم مراقبة سلوك الأطفال والإشراف عليهم .
- مشاهدة الطفل لأحداث الجريمة والقسوة والعنف في التليفزيون يؤثر على سلوكه ويجعله يتقبل سلوك الشغب أو التنمر كجزء من حياته الطبيعية .

الفروق لدى ضحايا التنمر :

النوع (الجنس) :

اهتمت البحوث بفحص الفروق المتعلقة بالجنس أو النوع فيما يتعلق بأنواع التنمر التي مر بها التلاميذ ، حيث توصل أولويس Olweus (1993) إلى أن الذكور أكثر تنمراً من الإناث ، كما يتنمر الذكور على غيرهم بدرجة أكبر من تنمرهم على الإناث ، وعلى الرغم من ذلك تقر نسبة كبيرة من الإناث تبلغ حوالي 50٪ أن الذكور يتنمرون عليهن .

ويرى سيالز ويونج Seals & Young (2003) أن التنمر اللفظي يُعد أكثر أشكال التنمر شيوعاً لدى الذكور والإناث ؛ حيث يمارس الذكور التنمر اللفظي على كل من الذكور

والإناث في حين تتنمر الإناث لفظياً على الإناث فقط ، ويعني ذلك أن الذكور يميلون إلى التنمر اللفظي بدرجة أكبر من الإناث ، ويضيف أوزير وآخرون .Ozer et al (2011) أنه رغم انتشار السلوك التنمري بين الذكور والإناث إلا أنه أكثر انتشاراً لدى الذكور عنه لدى الإناث إذ أن الذكور أكثر ميلاً للقيام بالاعتداءات الجسمية من الإناث ، والدراسات التي اهتمت بفحص الاشتراك في سلوكيات التنمر وجدت أن البنات كن أكثر احتمالاً لأن يصبحن ضحية للتنمر الاجتماعي بدرجة أكبر مما في حالة الأولاد (ديوكس وآخرون .Dukes et al ، 2010) بينما كان الأولاد أكثر احتمالاً بأن يكونوا ضحية للتنمر الجسدي بدرجة أكبر مما في حالة البنات (كاربون ـ لوبيز وآخرون .Carbone-Lopez et al ، 2010) .

هذا ؛ ولم يتوصل فريق آخر من الباحثين إلى وجود فروق تتعلق بالجنس لدى ضحايا التنمر الجسدي (وودز وآخرون .Woods et al ، 2007 ؛ راسيل وآخرون .Russell et al ، 2010) ، كما أظهرت نتائج فريق آخر من الباحثين إلى أن البنات ذكرن البحث عن المساندة الاجتماعية بدرجة أكبر مما في حالة الأولاد ، وعلاوة على ذلك فإن المشتركات اللاتي ذكرن البحث عن المساندة الاجتماعية وجد أن لديهن مستويات متدنية فيما يتعلق بالضغوط الاجتماعية (سونتاج وجرابر Sontag & Graber ، 2010) ، والحاجة ملحة لإجراء دراسات إضافية لفحص العلاقة بين الجنس أو النوع وسلوكيات التنمر لتحديد ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين بالنسبة للتعامل مع سلوكيات التنمر .

العمر الزمني :

عند فحص الفروق المتعلقة بسلوكيات التنمر استناداً إلى العمر الزمني جاءت النتائج مختلطة إلى حد كبير ؛ حيث أظهرت نتائج بعض الباحثين أن سلوكيات التنمر انخفضت عندما تقدم التلاميذ في العمر (نانسيل وآخرون .Nansel et al ، 2001 ؛ وانج وآخرون .Wang et al ، 2009 ؛ ؛ كارافيتا وسيليسن Caravita & Cillessen ، 2012) ، وهذا الانخفاض في سلوكيات التنمر تم إرجاعه إلى التغير في كيفية نظر التلاميذ إلى التنمر عندما يتقدمون في العمر ، فالتلاميذ الأكبر سناً (في الصفين الأول الإعدادي والثاني الإعدادي) يفضلون الأقران الذين

يظهرون رغبة في العلاقات الإيجابية وعلى العكس فإن التلاميذ الأصغر سناً (في الصف الرابع الابتدائي والصف الخامس الابتدائي) يذكرون الإعجاب بزميل في الفصل / في الصف يظهر قوة شخصيته (أي المتنمر) ، وتوضح الفروق أن التنمر قد ينظر إليه على أنه أكثر قبولاً من الناحية الاجتماعية عند التلاميذ الأصغر سناً ونتيجة لذلك حدث انخفاض في سلوكيات التنمر عندما انتقلوا إلى صفوف دراسية أعلى ، وعلى العكس أوضحت بعض النتائج أن سلوكيات التنمر تحدث بدرجة أكبر لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية عند المقارنة بتلاميذ المدرسة الابتدائية (ديوكس وآخرون .Dukes et al ، 2010) .

ويرى فارجاس وآخرون .Varjas et al (2009) أن العمر قد يساهم أيضاً في حدوث التنمر ؛ حيث وجدت فروق تقوم على مستوى الصف الدراسي ، وأنه على مستوى المدرسة الإعدادية يكون ضحايا التنمر أقل بالنسبة لتلاميذ بالتلاميذ في المدرسة الابتدائية .

وأجرى جيورا وآخرون .Guerra et al (2011) مقابلات شخصية لجماعة صغيرة من تلاميذ المدرسة الابتدائية والإعدادية ووجدوا أن التلاميذ الأصغر سناً كانوا أكثر احتمالاً لأن يصفوا سلوكيات التنمر على أنها سلوكيات سلبية جداً ، بينما التلاميذ الأكبر سناً ذكروا أن سلوكيات التنمر يمكن أن تكون ممتعة عند مشاهدتها ، ويرى راسيل وآخرون .Russell et al (2010) أن هذه النتائج تم تأييدها من خلال دراسات أخرى أوضحت أن تلاميذ المدرسة الإعدادية قاموا بتقدير التنمر على أنه أقل خطورة أو ضرراً عند المقارنة بتلاميذ المدرسة الابتدائية ، ونظراً لاختلاف نتائج البحوث فيما يتعلق بسلوكيات التنمر فالحاجة ملحة إلى إجراء بحوث إضافية تهتم بالتركيز على العلاقة بين النمو وأساليب التعامل مع التنمر وذلك لتقديم دليل إضافي فيما يتعلق بالفروق القائمة مع العمر .

التحكم أو السيطرة :

افترض لازاروس وفوكمان Lazarus & Folkman (1984) أن الشخص يشترك في عملية تقييم أو تقدير عندما يحدد طريقته في الاستجابة أو الرد على الضغوط ، وهذه التقييمات توضح مدى التحكم عند الفرد في هذا الموقف ، فإدراكات التلاميذ لتحكمهم أو لسيطرتهم

بخصوص التنمر قد تؤثر على كيفية طريقتهم في التعامل مع سلوكيات التنمر ، يرى هونتر وبويلي Hunter & Boyle (2004) أن استخدام استراتيجيات التجنب لم يكن مرتبطاً بمشاعر التحكم أو السيطرة ، وعلى العكس من ذلك وجد تيرانوفا وآخرون .Terranova et al (2011) أن التلاميذ الذين شعروا بأن لديهم سيطرة أو تحكم أكبر كانوا أقل احتمالاً بأن يستخدموا استراتيجيات التجنب وأكثر احتمالية في أن يبحثوا عن المساعدة وذلك على خلاف التلاميذ الذين شعروا بأنه لا يوجد لديهم سيطرة أو تحكم في مواقف التنمر .

وتوصل بعض الباحثين إلى أن المشاعر التي تتعلق بالتحكم أو السيطرة تؤثر أيضاً على استخدام وسائل الانتقام أو العدوان الجسدي كوسيلة للتعامل مع التنمر والأطفال الذين ينقصهم المساندة من الأقران والذين ذكروا إدراكات عالية فيما يتعلق بالسيطرة كانوا أكثر احتمالاً في أن يشتركوا في السلوكيات الخارجية (على سبيل المثال الانتقام) عند مقارنتهم بالمشتركين الذين لديهم إحساس أكثر انخفاضاً فيما يتعلق بالسيطرة أو التحكم (مارش وآخرون .Marsh et al ، 2011) ، كما وجد أن مرتكبي الأعمال المتعلقة بالتنمر ذكروا بشكل أكبر مما ذكره الضحايا وجود شعور بأن الآخرين كان لديهم سيطرة بالمقارنة بالشعور بالمزيد من مركز التحكم الداخلي ، كما أن التنمر قد يكون محاولة لاكتساب السيطرة على البيئة التي يتم إدراكها على أنها لا يمكن التحكم فيها أو السيطرة عليها ، واقترحت هذه النتائج أن التلاميذ يستجيبون أو يتعاملون مع التنمر بسلوكيات خارجية عندما لا يشعرون بأن لديهم سيطرة على ما يحدث لهم .

ويرى لازاروس وفوكمان Lazarus & Folkman (1984) أن ثقة الشخص في قدرته على تنفيذ استراتيجيات التعامل مع التنمر تحدد استجابته للضغوط ، فالتلاميذ الذين تكون لديهم ثقة أقل في قدرتهم على تنفيذ استراتيجيات حل المشكلات يشتركون في استراتيجيات لا تتطلب التصرف المباشر (على سبيل المثال الابتعاد) وذلك عند مقارنتهم بالتلاميذ الذين لديهم ثقة أكبر ، ومع ذلك فإن الثقة في حل المشكلات أو الاعتماد على الذات لم يتم البحث فيها فيما يتعلق بالتعامل حيال أو مواجهة التنمر ، وهناك حاجة إلى إجراء بحوث لتحديد العلاقة بين الاعتماد على الذات والتعامل حيال التنمر .

السلوك التنمري من وجهة نظر مدارس علم النفس المختلفة :

فيما يلي عرض موجز لأهم الاتجاهات النظرية التي سعت على تفسير السلوك التنمري :

1ـ نظرية التحليل النفسي (النموذج السيكودينامي) :

يرجع الفضل في ظهور هذه النظرية إلى سيجموند فرويد Sigmund Freud (1856 ـ 1939) طبيب الأعصاب النمساوي الشهير ، والعدوان من وجهة نظر فرويد قوة غريزية فطرية لدى الإنسان تنشأ من غريزة الموت التي تعبر عن رغبة لاشعورية داخل كل فرد في الموت ؛ حيث افترض فرويد وجود غريزتين رئيسيتين عند الإنسان هما : غريزة الحب أو الجنس ، وغريزة العدوان واعتبر عدوان الإنسان على نفسه أو على غيره تصريفاً طبيعياً لطاقة العدوان الداخلية التي تنبهه وتلح في طلب الإشباع ، ولا تهدأ إلا إذا اعتدى على غيره بالضرب والإيذاء أو اعتدى على نفسه بالتحقير والإهانة والإيذاء ، ويرى أيضاً أن سلوك الإنسان العدواني استجابة غريزية وطرق التعبير عنها متعلمة وأنه لا يمكن إيقاف السلوك العدواني أو الحد منه من خلال الضوابط الاجتماعية ولكن كل ما نستطيع عمله هو تحويل العدوان وتوجيهه نحو أهداف بناءة ، وتبعاً لهذه النظرية فإن القوى المحركة لسلوك الإنسان هي غريزة الموت وغريزة الحياة ، وتفسر هذه النظرية العدوان من منطلق غريزة الموت وغريزة الحياة ، فعندما يشعر الإنسان بتهديد خارجي تنتبه غريزة العدوان وتجمع طاقتها ويغضب الفرد ويختل توازنه الداخلي ويتهيأ للعدوان حال صدور أي إثارة خارجية ولو بسيطة ، وقد يعتدي بدون وجود إثارة خارجية حتى يفرغ طاقته العدوانية ويخفف توتره النفسي حتى يعود إلى توازنه الداخلي .

ويفسر سلوك التنمر في ضوء هذه النظرية بأن التلميذ المتنمر يعيش حياة أسرية قاسية فهو صنيعة والدين يمارسان عليه ألواناً من العقاب والإساءة ، وهو نتاج أسرة بها نموذجاً عدوانياً ، أب يمارس العنف والإساءة تجاه أبنائه وزوجته وبالتالي فإن الطفل يتوحد مع أبيه ويكون سلوكه التنمري ما هو إلا توحداً مع نموذج والدي تسيطر عليه القوة والنفوذ وفرض السيطرة على الآخرين .

2ـ النظرية السلوكية :

أسس هذه النظرية جون واطسن Watson (1878 ـ 1958) ، والسلوك من وجهة نظر أصحاب هذه النظرية لا يعتمد على المشاعر والخبرات الداخلية بل على السلوك الخارجي الظاهر الذي يقوم على أساس المثيرات والاستجابات وما يقوم به الكائن الحي من نشاط ظاهر يمكن ملاحظته ، والعدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم ؛ لذلك ركزت بحوث ودراسات السلوكيين في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك برمته متعلم من البيئة ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط .

وسلوك التنمر قابل للتكرار إذا ارتبط بالتعزيز ، فإذا ضرب الطفل طفلاً آخر وحصل على ما يريد فإنه يكرر هذا السلوك مرة أخرى كي يحقق هدفه ، ومن ثم فإن الاستجابات التي أعقبها أثر طيب أو تدعيم تثبت ويميل الفرد إلى تكرارها ، بينما الاستجابات التي لا يعقبها تدعيم تنطفئ وتتلاشى ولا يميل الفرد إلى تكرارها ، أي أن السلوك يقوى أو يضعف بناء على أثره ونتيجته فيما يتعلق بالفرد ويعرف هذا بقانون الأثر عند ثورنديك ومفاده أن السلوك الذي يلقى تعزيزاً ويؤدى إلى الشعور بالراحة والرضا يميل الفرد إلى تكراره ، وعلى هذا الأساس فإن سلوك التنمر يحدث نتيجة لعملية التعزيز التي يتلقاها المتنمر من أقرانه ، وقد يحصل المتنمر أيضاً على هذا التعزيز من خلال الأذى الذي يلحقه بالضحية بمعنى أنه عندما يعتدي المتنمر على الضحية ويميل الضحية للبكاء وخاصة في المدرسة الابتدائية فإن ذلك يعزز سلوك المتنمر تعزيزاً إيجابياً فيكرر المتنمر هذا السلوك مرة أخرى ولكن إذا رد الضحية وانتقم من المتنمر ـ وهذا نادراً ما يحدث ـ فإن ذلك يعزز سلوك المتنمر تعزيزاً سلبياً .

لذلك نجد أن المتنمر عزز سلوكه الأفراد المحيطون به كالزملاء والأصدقاء مما جعله يشعر بأنه متميز ، كما أن حصول المتنمر على ما يريد يمثل تعزيزاً له مما يدفعه إلى إنشاء مواقف تنمرية للاعتداء على الأفراد المحيطين به .

3ـ نظرية التعلم الاجتماعي :

يُعد باندورا Bandura ، وباندورا وولترز Bandura & Walters ، وباترسون Patterson وغيرهم من العلماء الذين يطلق عليهم اسم السلوكيين الجدد ، ويرى أصحاب هذه النظرية أن العدوان سلوك متعلم مثله مثل غيره من أنواع السلوك الأخرى ، ويرى أصحاب هذه النظرية أن أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية تلعب دوراً مهماً في تعلم الأفراد الأساليب السلوكية التي يتمكنون عن طريقها من تحقيق أهدافهم ، كما يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك متعلم ويعزون ذلك إلى أن الفرد يتعلم الكثير من أنماطه السلوكية عن طريق مشاهدتها عند غيره ، فالأطفال يتعلمون السلوك العدواني عن طريق ملاحظة النماذج العدوانية عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم . . . إلخ من النماذج ومن ثم يقومون بتقليدها وتزيد احتمالية ممارستهم للعدوان إذا توافرت لهم الفرص لذلك ، وإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فإنه لا يميل إلى تقليده في المرات اللاحقة أما إذا كوفئ عليه فسوف يزداد عدد مرات تقليده لهذا السلوك العدواني ، ويميز أصحاب هذه النظرية بين اكتساب الفرد للسلوك وتأديته له فاكتساب الفرد للسلوك لا يعني بالضرورة أنه سيؤديه إذ أن تأديته لسلوك النموذج تتوقف بشكل مباشر على توقعاته من نتائج التقليد وعلى نتائج السلوك ، فإذا توقع أن تقليده لسلوك النموذج سيعود عليه بنتائج سلبية بمعنى أنه سيعاقب على سلوكه فإنه لا يميل إلى تقليده لهذا السلوك ، أما إذا توقع الفرد أن تقليده لسلوك النموذج سيعود عليه بنتائج إيجابية فإن احتمالات تقليده لذلك السلوك تزداد .

وهكذا ؛ يتضح أن سلوك التنمر يتعلمه التلميذ من خلال النماذج الأسرية ومن خلال الأقران ومن الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، فالتلميذ في أسرته يرى نماذج عدوانية كثيرة ويتعلم من أقرانه أعمال العنف والعدوان والتنمر ، ومن ثم يمكن القول بأن التنمر هو حالة نمذجة لسلوك نموذج متنمر سواء كان الأب أو الأخ الأكبر أو المعلم أو الرفيق في منطقة الجيرة السكنية .

4ـ نظرية الإحباط – العدوان :

أشهر علماء هذه النظرية نيل ميللر Miller ، وروبرت سيرز Sears ، وجون دولارد Dollard ، وسبنسى Spence وينصب اهتمام أصحاب هذه النظرية على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني ، واعتمدت نشأة هذه النظرية على فرض مفاده وجود ارتباط بين الإحباط (

كمثير) والعدوان (كاستجابة) وهذه الاستجابة الفطرية للإحباط تزداد شدتها وتقوى حدتها كلما زاد الإحباط وتكرر حدوثه ، فإذا منع الإنسان من تحقيق هدف ضروري له شعر بالإحباط واعتدى بطريقة غير مباشرة على مصدر احباطه إذا وجد في نفسه الشجاعة على مهاجمته ومعاقبته ، أو بطريقة غير مباشرة (عدوان غير صريح) إذا خاف من الانتقام .

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الإحباط ينتج دافعاً عدوانياً يستثير سلوك إيذاء الآخرين ، وأن هذا الدافع العدواني ينخفض تدريجياً بعد إلحاق الأذى بالشخص الآخر حيث تسمى هذه العملية بالتنفيس أو التفريغ لأن الإحباط يسبب الغضب والشعور بالظلم مما يجعل الفرد مهيأ للقيام بالعدوان ، كما أن معظم مشاجرات أطفال ما قبل المدرسة تنشأ بسبب صراع على الممتلكات والألعاب ، فالشعور بالضيق وعدم إشباع الرغبات البيولوجية يثير لدى الطفل الشعور بالإحباط الذي يؤدي بدوره إلى سلوك العدوان (أحمد القرعان ، 2004) .

5ـ النظرية الفسيولوجية :

يرى ممثلو هذا الاتجاه أن سلوك التنمر يظهر بدرجة أكبر عند الأفراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي (التلف الدماغي) ، ويرى فريق آخر بأن هذا السلوك ناتج عن هرمون التستوستيرون Testosterone ؛ حيث وجدت الدراسات بأنه كلما زادت نسبة هذا الهرمون في الدم كلما زادت نسبة حدوث السلوك العدواني ، كما يرى فريق آخر أن سلوك التنمر ينتج عن بعض الأسباب الجسمية وخاصة منطقة الفص الجبهي في المخ (منطقة الأميجدالا Amygdala) وهذه المنطقة مسئولة عن السلوك العدواني عند الطفل ؛ حيث إن استئصال بعض الوصلات العصبية في هذه المنطقة عن المخ أدى إلى خفض السلوك العدواني .

وتشير هذه النظرية إلى أن السلوك الانحرافي ولاسيما التنمر يرجع إلى عوامل بيولوجية في تكوين الشخص وهو تعبير طبيعي عن عدد من الغرائز المكبوتة لديه ، وأن التعبير عن التنمر والعنف لازم لاستمرار المجتمع الإنساني لأن كل العلاقات الإنسانية يحركها من الداخل هذا الشعور بالعدوان (مسعد أبو الديار ، 2010) ، ويرى أصحاب هذه النظرية أيضاً وجود اختلاف في التكوين الجسماني للمجرمين عنه لدى عامة الأفراد ؛ حيث يؤكدون على وجود بعض

الهرمونات التي لها تأثير على الدافعية نحو العنف ، أو العدوان والتي ترتبط بزيادة هرمون الذكورة ، كما يؤكدون على أن هذا الهرمون هو السبب المباشر لوقوع العدوان بين الأفراد (تهاني منيب وعزة سليمان ، 2007) .

لذلك نجد أن التلاميذ المتنمرين يتصفون بالقوة الجسمية عن الضحايا مما يجعل هؤلاء التلاميذ يستمتعون بممارسة هذا السلوك على الآخرين ، كما يوجد لدى هؤلاء التلاميذ المتنمرين استعدادات وراثية تجعلهم يميلون إلى سلوك التنمر والاعتداء على أقرانهم .

خطوات إعداد المقياس :

فيما يلي عرض الخطوات التي تم إتباعها في تصميم المقياس :

ـ وعاء البنود :

اشتقت بنود المقياس من التراث السيكولوجي ، وبخاصة الكتابات والآراء النظرية التي تناولت سلوكيات التنمر (ماريني وآخرون Marini et al. ، 2006 ؛ بوند وآخرون Bond et al. ، 2007 ؛ أجيرفولد Agervold ، 2007 ؛ ؛ بيبلر وآخرون Pepler et al. ، 2008 ؛ إينارسين وآخرون Einarsen et al. ، 2009 ؛ كاسيدي Cassidy ، 2009 ؛ إسبينسن وكارسون Esbensen & Carson ، 2009 ؛ إينارسين وآخرون Einarsen et al. ، 2011 ؛ لوسي Losey ، 2011 ؛ ريجبي Rigby ، 2012 ؛ ؛ بول وآخرون Paul et al. ، 2012 ؛ إسبلاج Espelage ، 2013 ؛ ؛ كوي Cowie ، 2013 ؛ لوجز ورودكين Logis & Rodkin ، 2015)

ـ الإطلاع على المقاييس السابقة :

تم الإطلاع على عدد من المقاييس التي صممت لقياس سلوك التنمر بهدف الاستفادة منها في إعداد المقياس الحالي ومن هذه المقاييس :

1ـ مقياس إدراك الإغاظة Perception of Teasing Scale إعداد تومسون وآخرون Thompson et al. (1995) .

2ـ مقياس السلوك التنمري Bullying Behavior Scale إعداد أستن وجوزيف Austin & Joseph (1996) .

3ـ استبيان أولويس للتنمر Olweus Bulling Questionnaire إعداد سولبرج وأولويس Solberg & Olweus (2003) .

4ـ مقياس جيتاهوس للتنمر Gatehouse Bullying Scale إعداد بوند وآخرون Bond et al. (2007) .

5ـ مقياس الاستقواء إعداد معاوية أبو غزال (2009) .

6ـ مقياس سلوك المشاغبة إعداد مصطفي مظلوم (2011) .

صياغة البنود أو العبارات :

اعتماداً على الخطوتين السابقتين تم صياغة 40 بنداً أو عبارة صياغة عربية فصحى .

ـ عرض البنود على المحكمين :

تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية للحكم على مدى صلاحية وصدق عبارات المقياس في تقدير سلوكيات التنمر لدى الأطفال والمراهقين ولم يؤد هذا الإجراء إلى استبعاد أي عبارات ، ولكن عدلت صياغة بعض العبارات في ضوء التوجهات التي أبداها السادة المحكمين ، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من 40 بنداً أو عبارة .

ـ إجراءات تطبيق المقياس :

يتم تطبيق المقياس لتقدير السلوك التنمري ، ويصلح المقياس للتطبيق على تلاميذ المرحلة الابتدائية ، والإعدادية والثانوية ، وتتم عملية التطبيق بصورة جماعية على التلاميذ ، ولا تستغرق عملية التطبيق أكثر من 10 دقائق .

ـ طريقة التصحيح :

وضع للمقياس تعليمات بسيطة تتضمن الإجابة على كل بند من بنود المقياس تبعاً لبدائل خمسة هي : هذا السلوك لا يحدث مطلقاً ، هذا السلوك يحدث أحياناً ، هذا السلوك يتكرر إلى حد ما ، هذا السلوك يتكرر كثيراً ، هذا السلوك يتكرر كثيراً جداً ، ووضعت لهذه الاستجابات أوزان متدرجة هي 1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5 والدرجة الكلية للبعد أو المقياس الفرعي هي مجموع عبارات هذا البعد ، والدرجة الكلية على المقياس هي مجموع الدرجات التي حصل عليها المفحوص على

العبارات المكونة للمقياس أو مجموع درجات المقاييس الفرعية المكونة للمقياس ، وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن سلوك الفرد تنمرياً والعكس صحيح .

ـ تقنين المقياس :

أولاً : عينة التقنين :

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 500 تلميذاً وتلميذة من بين تلاميذ وتلميذات المدارس الحكومية بمدينة شبين الكوم ، وقد شملت العينة ثلاث مستويات عمرية الأولى امتدت أعمارها الزمنية من 7 ـ 11 سنة ويمثل أفراد هذه المجموعة تلاميذ المرحلة الابتدائية ، والثانية امتدت أعمارها من 12 ـ 14 سنة ويمثل أفراد هذه المجموعة تلاميذ المرحلة الإعدادية ، والثالثة امتدت أعمارها من 15 ـ 17 سنة ويمثل أفراد هذه المجموعة تلاميذ المرحلة الثانوية ، والجدول التالي يوضح توزيع العينة المستخدمة في تقنين المقياس .

جدول (1)

العينة المستخدمة في تقنين مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين

الجنس	تلاميذ المرحلة الابتدائية	تلاميذ المرحلة الإعدادية	تلاميذ المرحلة الثانوية	المجموع
ذكور	50	100	100	250
إناث	50	100	100	250
المجموع	100	200	200	500

ثانياً : صدق المقياس :

1ـ الصدق التلازمي :

تم التحقق من الصدق التلازمي أو التجريبي للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة التقنين (كل مرحلة عمرية على حدة) وبين درجاتهم على مقياس تقدير أعراض اضطراب السلوك الفوضوي إعداد مجدي الدسوقي (2014) ، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد .

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين على مقياس السلوك التمري ومقياس تقدير أعراض اضطراب السلوك الفوضوي

العينة	الجنس (النوع)	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تلاميذ المرحلة الابتدائية	ذكور	50	0.711	0.01
	إناث	50	0.672	0.01
تلاميذ المرحلة الإعدادية	ذكور	100	0.689	0.01
	إناث	100	0.606	0.01
تلاميذ المرحلة الثانوية	ذكور	100	0.583	0.01
	إناث	100	0.498	0.01

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط الناتجة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يشير إلى صدق تلازمي مرتفع للمقياس .

2ـ الصدق العاملي* :

تم استخدام التحليل العاملي بوصفه أسلوباً يسهم في التحقق من الصدق التكويني أو البنائي للمقياس ، كما يسهم في رد الكثرة من العوامل إلى المحدود والنقي منها ، وقد تم تحليل المصفوفة الارتباطية المستخرجة من استجابات عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية ، وتلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية (ن = 410) باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle

* قبل البدء في إجراءات التحليل العاملي تم التأكد من ملائمة (كفاية) العينة للتحليل العاملي ، وذلك بحساب معامل Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) وبمراجعة هذا المعامل وجد أن قيمته = 0.884 وهي قيمة مقبولة ، ويرى فايوز Vaus (2002) أنه يجب أن تكون قيمة KMO أكبر من 0.7 ، كما يجب معرفة دلالة اختبار Bartlett والذي يستخدم للتعرف على بعد المصفوفة الارتباطية عن الوحدة ، ويجب أن تكون قيمته دالة إحصائياً ، وتشير هذه الإجراءات إلى صلاحية بيانات المقياس لإجراءات التحليل العاملي .

Components ، وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح تم استخراج ثمانية عوامل تضمنت 90 .75٪ من حجم التباين الكلي ، وجاءت نسبة هذه العوامل على الترتيب 44.49٪ ، 8.02٪ ، 6.42٪ ، 4.13٪ ، 3.86٪ ، 3.60٪ ، 2.84٪ ، 2.53٪ ، ونظراً لأن معيار الجذر الكامن لا يعطي نتائج دقيقة أحياناً (رجاء أبو علام ، 2003)؛ لذا عند دراسة الرسم البياني للجذور الكامنة تبين أن العوامل التي تظهر في الجزء شديد الانحدار هي أربعة فقط ، وبعد ذلك تم تدوير هذه العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax للوقوف على التركيب العاملي للمقياس ، وقد أسفرت هذه الخطوة عن ظهور أربعة عوامل يتشبع كل منها بعدد من المفردات تبعاً للمحكات الثلاثة التالية :

- العامل الجوهري ما كان له جذر كامن أكبر من أو يساوي 1.0 .
- محك التشبع الجوهري للفقرة أكبر من أو يساوي 0.3 .
- محك جوهرية العامل أكبر من أو يساوي ثلاثة تشبعات جوهرية .

وتوضح الجداول التالية تفصيلاً للبناء العاملي للمقياس كما يتضح من التشبعات الجوهرية على كل عامل .

جدول (3)

التشبعات الجوهرية على العامل الأول لمقياس السلوك التنمري

م	رقم البند	نص البند	التشبع
1	24	أطلق الشائعات والأكاذيب على بعض التلاميذ	0.837
2	25	أتعمد نقد الزملاء والسخرية منهم دون سبب	0.780
3	2	أشعل الفتن بين التلاميذ	0.779
4	21	أجبر الآخرين على فعل أشياء لا يرغبونها	0.738
5	16	أتجاهل مشاعر الآخرين	0.729
6	17	أشعر بالارتياح حينما أرى الخوف في عيون الآخرين	0.779
7	30	أحرض الآخرين على تجاهل أحد التلاميذ	0.713
8	33	أقوم بعمل مقالب في زملائي وأدعي أن زميل آخر هو الذي فعل ذلك	0.703
9	38	أتعمد إخفاء الأشياء التي تخص زملائي	0.692
10	8	أحرض زملائي على الآخرين	0.673
11	3	أشجع التلاميذ على التشاجر مع بعضهما	0.656
12	7	أشعر بالسعادة حينما أوجه إهانة للآخرين	0.632
13	6	أنظر إلى بعض التلاميذ باستهزاء لأشعرهم بالغضب	0.557
14	10	أحب السيطرة على الآخرين	0.467
الجذر الكامن		6.814	
نسبة التباين		%33.493	
التباين الكلى		%33.493	

يتضح من جدول (3) أن العامل الأول لمقياس السلوك التنمري تشبع عليه أربعة عشر مفردة تراوحت تشبعاتها بين 0.837 ، 0.467 وتعكس هذه المفردات مجتمعة نشر الشائعات المزيفة والمغرضة عن الآخرين ، والسخرية من الضحية ، وإثارة الفتن ، والنبذ ، والنميمة ،

وتجاهل مشاعر الآخرين والتعليقات القاسية ؛ لذلك يقترح مُعد الأداة تسمية هذا العامل التنمر النفسي .

جدول (4)

التشبعات الجوهرية على العامل الثاني لمقياس السلوك التنمري

م	رقم البند	نص البند	التشبع
1	5	أطلق ألفاظ بذيئة على بعض التلاميذ	0.782
2	1	أسب بعض التلاميذ بألفاظ بذيئة	0.692
3	15	أطلق على زملائي أسماء مثيرة للضحك والسخرية	0.682
4	9	أتعمد الإساءة لبعض التلاميذ	0.716
5	32	أستفز زملائي عند الحديث معهم	0.670
6	40	أتعمد أخذ الأشياء التي تخص زملائي	0.652
7	36	أتعمد إغاظة زملائي	0.568
8	23	أهدد الآخرين وأتوعدهم بالإيذاء أو الضرب	0.559
9	39	أرفض إرجاع الأشياء التي استعرتها من زملائي	0.513
10	20	أقوم بابتزاز الآخرين	0.510
11	12	أتعمد تهديد زملائي	0.473
12	19	أنظر إلى الآخرين نظرات غاضبة لتخويفهم	0.486
13	11	أرد على انتقادات الآخرين بكلمات عنيفة	0.311
الجذر الكامن		4.653	
نسبة التباين		%8.022	
التباين الكلي		%52.515	

يتضح من جدول (4) أن العامل الثاني لمقياس السلوك التنمري تشبع عليه ثلاثة عشر مفردة تراوحت تشبعاتها بين 0.782 ، 0.311 وتعكس هذه المفردات مجتمعة استخدام المتنمر

الكلمات البذيئة لإيذاء مشاعر الضحية ، وتعمد الإساءة ، والاستفزاز ، والإغاظة ، والتهديد ؛ لذلك يقترح مُعد الأداة تسمية هذا العامل التنمر الفظي .

جدول (5)

التشبعات الجوهرية على العامل الثالث لمقياس السلوك التنمري

م	رقم البند	نص البند	التشبع
1	13	أطلب من زملائي عدم تقديم المساعدة لمن يحتاجها	0.771
2	27	أضع قواعد قاسية تحول دون مشاركة زملائي في اللعب	0.755
3	18	أتحدث بلهجة رافضة لآراء الآخرين	0.728
4	31	أسعى إلى إفساد أنشطة زملائي	0.691
5	14	أفرض آرائي على الآخرين بالقوة	0.667
6	4	أبتعد عمداً عن أحد التلاميذ	0.508
7	35	أضايق التلاميذ الأصغر سناً مني	0.432
الجذر الكامن		3.061	
نسبة التباين		%6.415	
التباين الكلي		%58.930	

يتضح من جدول (5) أن العامل الثالث لمقياس السلوك التنمري تشبع عليه سبع مفردات تراوحت تشبعاتها بين 0.771 ، 0.432 وتعكس هذه المفردات مجتمعة وضع المتنمر قواعد قاسية تحول دون مشاركة الضحية في الأنشطة المختلفة ، وعدم تقديم أية مساعدة له ، والابتعاد عنه ، وفرض السيطرة عليه بالقوة ؛ لذلك يقترح مُعد الأداة تسمية هذا العامل التنمر الاجتماعي .

جدول (6)

التشبعات الجوهرية على العامل الرابع لمقياس السلوك التنمري

م	رقم البند	نص البند	التشبع
1	26	أحصل على ما أريده من الآخرين بالقوة	0.780
2	22	أتعمد ضرب أو دفع الآخرين دون سبب	0.579
3	34	أفتعل أسباباً وهمية للتشاجر مع الآخرين	0.563
4	29	أقوم بصفع أحد التلاميذ أمام الآخرين	0.562
5	28	أعرقل الآخرين بقدمي أثناء مرورهم أمامي	0.475
6	37	أقوم بتخريب وإتلاف ممتلكات زملائي	0.343
الجذر الكامن		1.92	
نسبة التباين		%4.129	
التباين الكلي		%63.059	

يتضح من جدول (6) أن العامل الرابع لمقياس السلوك التنمري تشبع عليه ست مفردات تراوحت تشبعاتها بين 0.780 ، 0.343 وتعكس هذه المفردات مجتمعة استخدام المتنمر الضرب والركل والدفع وافتعال أسباب وهمية للتشاجر مع الضحية ، وتخريب وإتلاف الممتلكات ؛ لذلك يقترح مُعد الأداة تسمية هذا العامل التنمر الجسمي .

وهكذا يتضح أن مفردات مقياس السلوك التنمري قد تشبعت إلى حد كبير بأربعة عوامل ، مما يؤيد صحة البناء الذي افترضه مُعد الأداة وبما يتفق أيضاً مع صدق المحتوى ، وصدق المحكمين، مما يؤكد أن المقياس يُعد صادقاً صدقاً عاملياً .

3ـ الاتساق الداخلي :

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بطريقتين :

ـ الطريقة الأولى :

حساب ارتباط درجة كل بند من البنود بالدرجة الكلية على بقية البنود بعد استبعاد قيمة البند من الدرجة الكلية ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (7)

معاملات الارتباط بين درجات بنود مقياس السلوك التنمري مع الدرجة الكلية للمقياس على بقية البنود لدى أفراد عينة التقنين (ن = 200)

م	تلاميذ الابتدائي	تلاميذ الإعدادي	تلاميذ الثانوي	م	تلاميذ الابتدائي	تلاميذ الإعدادي	تلاميذ الثانوي
1	0.75	0.71	0.83	8	0.67	0.65	0.71
2	0.75	0.79	0.64	9	0.69	0.67	0.72
3	0.63	0.58	0.75	10	0.66	0.69	0.66
4	0.68	0.69	0.74	11	0.71	0.59	0.55
5	0.73	0.69	0.68	12	0.63	0.58	0.72
6	0.53	0.42	0.64	13	0.57	0.59	0.68
7	0.68	0.54	0.61	14	0.65	0.59	0.64
15	0.69	0.52	0.65	28	0.67	0.56	0.69
16	075	0.66	0.71	29	0.66	0.56	0.64
17	0.69	0.59	0.69	30	0.69	0.66	0.68
18	0.69	0.57	0.71	31	0.72	0.59	0.68
19	0.75	0.49	0.70	32	0.56	0.54	0.65
20	0.77	0.64	0.63	33	0.61	0.55	0.54
21	0.68	0.65	0.69	34	0.66	0.60	0.58
22	0.76	0.71	0.66	35	0.62	0.56	0.57
23	0.68	0.64	0.81	36	0.69	0.66	0.64
24	0.72	0.67	0.77	37	0.67	0.58	0.69
25	0.57	0.57	0.59	38	0.66	0.58	0.70
26	0.65	0.67	0.69	39	0.53	0.56	0.61
27	0.55	0.71	0.68	40	0.66	0.54	0.63

- جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 .

يتضح من جدول (7) أن قيم معاملات الارتباط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية انحصرت بين 0.53 ، 0.77 ، ولدى تلاميذ المرحلة الإعدادية انحصرت بين 0.42 ، 0.79 ؛ هذا بينما انحصرت هذه القيم لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية بين 0.54 ، 0.83 ، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 .

ـ الطريقة الثانية :

حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للعامل وكذلك معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (8)

معاملات الارتباط البينية للعوامل ، ومعاملات ارتباط العوامل بالدرجة الكلية على مقياس السلوك التنمري

العينة	العوامل	التنمر النفسي	التنمر اللفظي	التنمر الاجتماعي	التنمر الجسمي	الدرجة الكلية
تلاميذ المرحلة الابتدائية (ن=00)	التنمر النفسي	-				
	التنمر اللفظي	0.746	-			
	التنمر الاجتماعي	0.560	0.613	-		
	التنمر الجسمي	0.657	0.725	0.517	-	
	الدرجة الكلية	0.675	0.651	0.734	0.721	-
طلاب المرحلة الإعدادية (ن=200)	التنمر النفسي	-				
	التنمر اللفظي	0.549	-			
	التنمر الاجتماعي	0.661	0.740	-		
	التنمر الجسمي	0.656	0.832	0.711	-	
	الدرجة الكلية	0.703	0.754	0.764	0.662	-
تلاميذ المرحلة الثانوية (ن=200)	التنمر النفسي	-				
	التنمر اللفظي	0.708	-			
	التنمر الاجتماعي	0.754	0.665	-		
	التنمر الجسمي	0.653	0.714	0.635	-	
	الدرجة الكلية	0.722	0.743	0.754	0.739	-

- جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 .

يتضح من جدول (8) أن قيم معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها انحصرت بين 0.517 ، 0.746 ، ومعاملات ارتباط العوامل بالدرجة الكلية انحصرت بين 0.651 ، 0.734 وذلك بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، وجميع هذه المعاملات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، كما يتضح من نفس الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها بالنسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية انحصرت بين 0.549 ، 0.832، وانحصرت معاملات ارتباط العوامل بالدرجة الكلية بين 0.662 ، 0.764 وجميع هذه المعاملات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، ويتضح من جدول (9) أيضاً أن قيم معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية انحصرت بين 0.635 ، 0.754 ، وانحصرت معاملات ارتباط العوامل بالدرجة الكلية بين 0.722 ، 0.754، وجميع هذه المعاملات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، وتشير الارتباطات السابقة إلى أن مقياس سلوكيات التنمر يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لها وذلك بالنسبة لأفراد عينة التقنين .

ثالثاً : ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطرق الآتية :

1ـ طريقة إعادة الإجراء :

تم تطبيق المقياس ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره شهر على مجموعة من أفراد عينة التقنين ، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد كل مجموعة عمرية في التطبيقين الأول والثاني على الأبعاد الفرعية وكذلك الدرجة الكلية على المقياس ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (9)

معاملات ثبات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس

السلوك التنمري بطريقة إعادة الإجراء

العينة	المقاييس الفرعية	معاملات الثبات	مستوى الدلالة
تلاميذ المرحلة الابتدائية (ن=100)	التنمر النفسي	0.652	0.01
	التنمر اللفظي	0.626	0.01
	التنمر الاجتماعي	0.634	0.01
	التنمر الجسمي	0.651	0.01
	الدرجة الكلية	0.703	0.01
تلاميذ المرحلة الإعدادية (ن=100)	التنمر النفسي	0.621	0.01
	التنمر اللفظي	0.632	0.01
	التنمر الاجتماعي	0.645	0.01
	التنمر الجسمي	0.648	0.01
	الدرجة الكلية	0.762	0.01
تلاميذ المرحلة الثانوية (ن=100)	التنمر النفسي	0.631	0.01
	التنمر اللفظي	0.681	0.01
	التنمر الاجتماعي	0.621	0.01
	التنمر الجسمي	0.641	0.01
	الدرجة الكلية	0.692	0.01

يتضح من جدول (9) أن معاملات الارتباط (معاملات الثبات) الناتجة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

2ـ طريقة كرونباخ (معامل ألفا) :

تم تطبيق المقياس على مجموعة من أفراد عينة التقنين ، واستخدم أسلوب كرونباخ في التحقق من ثبات المقياس ، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد .

جدول (10)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس السلوك التنمري

العينة	المقاييس الفرعية	معامل ألفا
تلاميذ المرحلة الابتدائية (ن = 100)	التنمر النفسي	0.889
	التنمر اللفظي	0.876
	التنمر الاجتماعي	0.892
	التنمر الجسمي	0.902
	الدرجة الكلية	0.907
تلاميذ المرحلة الإعدادية (ن = 100)	التنمر النفسي	0.884
	التنمر اللفظي	0.912
	التنمر الاجتماعي	0.901
	التنمر الجسمي	0.882
	الدرجة الكلية	0.886
تلاميذ المرحلة الثانوية (ن = 100)	التنمر النفسي	0.883
	التنمر اللفظي	0.892
	التنمر الاجتماعي	0.879
	التنمر الجسمي	0.911
	الدرجة الكلية	0.892

يتضح من جدول (10) أن معاملات الثبات الناتجة مرتفعة مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

3ـ طريقة التجزئة النصفية :

تم تقسيم المقياس إلى نصفين أحدهما يتضمن العبارات الفردية ، والآخر يتضمن العبارات الزوجية ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية ، ودرجات البنود الزوجية لأفراد كل مجموعة عمرية من أفراد عينة التقنين ، وبعد ذلك تم تصحيح معاملات الارتباط الناتجة باستخدام معادلة سبيرمان ـ براون Spearman Brown ، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها في هذا الصدد .

جدول (11)

معاملات ثبات مقياس السلوك التنمري بطريقة التجزئة النصفية

لدى مجموعة من أفراد عينة التقنين

العينة	العدد	معامل ارتباط النصفين	معامل الثبات	مستوى الدلالة
تلاميذ المرحلة الابتدائية	50	0.852	0.920	0.01
تلاميذ المرحلة الإعدادية	50	0.849	0.918	0.01
تلاميذ المرحلة الثانوية	50	0.891	0.942	0.01

يتضح من جدول (11) أن معاملات الارتباط (معاملات الثبات) الناتجة باستخدام طريقة التجزئة النصفية دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

رابعاً : المعايير :

اشتقت المعايير من نتائج تطبيق المقياس على عينة قوامها 600 فرداً من الجنسين يمثلون المستويات العمرية المختلفة ، والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة التقنين على مقياس السلوك التنمري .

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة التقنين

على مقياس السلوك التنمري

العينة	الجنس (النوع)	العدد	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تلاميذ المرحلة الابتدائية	ذكور	100	106.45	22.03	4.25	0.01
	إناث	100	94.21	18.33		
تلاميذ المرحلة الإعدادية	ذكور	100	125.08	23.44	5.29	0.01
	إناث	100	108.46	20.64		
تلاميذ المرحلة الثانوية	ذكور	100	129.01	24.75	3.47	0.01
	إناث	100	117.44	22.00		

- يتضح من جدول (12) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الدرجات التي حصل عليها تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ومتوسط الدرجات التي حصل عليها تلميذات المرحلة الابتدائية على مقياس سلوك التنمر ؛ حيث كانت قيمة "ت" الخاصة بالمقارنة بين هذين المتوسطين تبلغ 4.25 وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 وجاء هذا الفرق لصالح التلاميذ ، وهذا يعنى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يتنمرون بدرجة أكبر من تلميذات المرحلة الابتدائية .

كما يتضح من نفس الجدول وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الدرجات التي حصل عليها تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ومتوسط الدرجات التي حصل عليها تلميذات المرحلة الإعدادية على مقياس سلوك التنمر ؛ حيث كانت قيمة " ت" الخاصة بالمقارنة بين هذين المتوسطين تبلغ 5.29 وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، وجاء هذا الفرق لصالح التلاميذ ، وتعنى هذه النتيجة أن تلاميذ المرحلة الإعدادية يتنمرون بدرجة أكبر من تلميذات المرحلة الإعدادية .

كما يتضح من نفس الجدول أيضاً وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الدرجات التي حصل عليها تلاميذ المرحلة الثانوية ، ومتوسط الدرجات التي حصل عليها تلميذات المرحلة

الثانوية على مقياس سلوك التنمر ؛ حيث كانت قيمة "ت" الخاصة بالمقارنة بين هذين المتوسطين تبلغ 3.47 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، وجاء هذا الفرق لصالح التلاميذ ، وتعني هذه النتيجة أن تلاميذ المرحلة الثانوية يتنمرون بدرجة أكبر من تلميذات المرحلة الثانوية .

كما تم استخراج الدرجات التائية T. Scores أو ما يعرف بالدرجات المعيارية المعدلة Derived Standard Scores كطريقة لحساب المعايير من الدرجات الخام ، وهذا الإجراء يتيح إمكانية تفسير الدرجة على المقياس بصورة دقيقة ، وتستخدم الدرجات المعيارية المعدلة أو الدرجات التائية في مقارنة درجة الفرد بغيره ممن في مثل جنسه أو عمره الزمني أو مستواه التعليمي ولكنها لا تستخدم إطلاقاً في حال إجراء البحوث ؛ حيث تستخدم الدرجات الخام التي حصل عليها المفحوصون على أدوات القياس التي أجابوا على بنودها ، والجداول التالية توضح الدرجات الخام لأفراد عينة التقنين ومقابلاتها التائية أو المعيارية المعدلة .

جدول (13)

الدرجات التائية لدرجات تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية على مقياس السلوك التنمري

الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية	
	الذكور	الإناث		الذكور	الإناث		الذكور	الإناث
1	2	–	17	9	8	33	17	17
2	3	–	18	10	8	34	17	17
3	3	–	19	10	9	35	18	18
4	3	1	20	11	10	36	18	18
5	4	1	21	11	10	37	18	19
6	4	2	22	12	11	38	19	19
7	5	2	23	12	11	39	19	20
8	5	3	24	13	12	40	20	20
9	6	4	25	13	12	41	20	21
10	6	4	26	13	13	42	21	22

الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام
الإناث	الذكور		الإناث	الذكور		الإناث	الذكور	
22	21	43	13	14	27	5	7	11
23	22	44	14	14	28	5	7	12
23	22	45	14	15	29	6	8	13
24	23	46	15	15	30	6	8	14
24	23	47	16	16	31	7	8	15
25	23	48	16	16	32	7	9	16
46	41	87	36	33	68	25	24	49
47	42	88	36	33	69	26	24	50
47	42	89	37	33	70	26	25	51
48	43	90	37	34	71	27	25	52
48	43	91	38	34	72	28	26	53
49	43	92	38	35	73	28	26	54
49	44	93	39	35	74	29	27	55
50	44	94	40	36	75	29	27	56
50	45	95	40	36	76	30	28	57
51	45	96	41	37	77	30	28	58
52	46	97	41	37	78	31	28	59
52	46	98	42	38	79	31	29	60
53	47	99	42	38	80	32	29	61
53	47	100	43	38	81	32	30	62
54	48	101	43	39	82	33	30	63
54	48	102	44	39	83	34	31	64
55	48	103	44	40	84	34	31	65
55	49	104	45	40	85	35	32	66
56	49	105	46	41	86	35	32	67
77	67	144	67	58	125	56	50	106
78	67	145	67	59	126	57	50	107
78	68	146	68	59	127	58	51	108
79	68	147	68	60	128	58	51	109
79	69	148	69	60	129	59	52	110
80	69	149	70	61	130	59	52	111
80	70	150	70	61	131	60	53	112

الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام
الإناث	الذكور		الإناث	الذكور		الإناث	الذكور	
81	70	151	71	62	132	60	53	113
82	71	152	71	62	133	61	53	114
82	71	153	72	63	134	61	54	115
83	72	154	72	63	135	62	54	116
83	72	155	73	63	136	62	55	117
84	72	156	73	64	137	63	56	118
84	73	157	74	64	138	64	56	119
85	73	158	74	65	139	64	56	120
85	74	159	75	65	140	65	57	121
86	74	160	76	66	141	65	57	122
86	75	161	76	66	142	66	58	123
87	75	162	77	67	143	66	58	124
102	87	189	95	82	176	88	76	163
102	88	190	95	82	177	88	76	164
103	88	191	96	82	178	89	77	165
103	89	192	96	83	179	89	77	166
104	89	193	97	83	180	90	77	167
104	90	194	97	84	181	90	78	168
105	90	195	98	84	182	91	78	169
106	91	196	98	85	183	91	79	170
106	91	197	99	85	184	92	79	171
107	92	198	100	86	185	92	80	172
107	92	199	100	86	186	93	80	173
108	92	200	101	87	187	94	81	174
			101	87	188	94	81	175

- عند حساب الدرجات التائية قربت الدرجات المحسوبة إلى أقرب درجة صحيحة .

جدول (14)

الدرجات التائية لدرجات تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية

على مقياس السلوك التنمري

الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية	
	الذكور	الإناث		الذكور	الإناث		الذكور	الإناث
8	–	1	24	7	9	40	14	17
9	–	2	25	7	10	41	14	17
10	1	2	26	8	10	42	15	18
11	1	3	27	8	11	43	15	18
12	2	3	28	9	11	44	15	19
13	2	4	29	9	12	45	16	19
14	3	4	30	9	12	46	16	20
15	3	5	31	10	12	47	17	20
16	3	5	32	10	13	48	17	21
17	4	6	33	11	13	49	18	21
18	4	6	34	11	14	50	18	22
19	5	7	35	12	14	51	18	22
20	5	7	36	12	15	52	19	23
21	6	8	37	12	15	53	19	23
22	6	8	38	13	16	54	20	24
23	6	9	39	13	16	55	20	24
56	21	25	76	29	34	96	38	44
57	21	25	77	29	35	97	38	44
58	21	26	78	30	35	98	38	45
59	22	26	79	30	36	99	39	45
60	22	27	80	31	36	100	39	46
61	23	27	81	31	37	101	40	46
62	23	27	82	32	37	102	40	47
63	24	28	83	32	38	103	41	48
64	24	28	84	32	38	104	41	48
65	24	29	85	33	39	105	41	48
66	25	29	86	33	39	106	42	49

الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام
الإناث	الذكور		الإناث	الذكور		الإناث	الذكور	
49	42	107	40	34	87	30	25	67
50	43	108	40	34	88	30	26	68
50	43	109	41	35	89	31	26	69
51	44	110	42	35	90	31	27	70
51	44	111	42	35	91	32	27	71
52	44	112	42	36	92	32	27	72
52	45	113	43	36	93	33	28	73
53	45	114	43	37	94	33	28	74
53	46	115	43	37	95	34	29	75
73	63	156	63	55	136	54	46	116
74	64	157	64	55	137	54	47	117
74	64	158	64	56	138	55	47	118
74	64	159	65	56	139	55	47	119
75	65	160	65	56	140	56	48	120
67	66	161	66	57	141	57	49	121
76	66	162	66	57	142	57	49	122
76	66	163	67	58	143	57	49	123
77	67	164	67	58	144	58	50	124
77	67	165	68	58	145	58	50	125
78	67	166	68	59	146	58	50	126
78	68	167	69	59	147	59	51	127
79	68	168	69	60	148	59	51	128
79	69	169	70	60	149	60	52	129
80	69	170	70	61	150	60	52	130
81	70	171	71	61	151	61	53	131
81	70	172	71	61	152	61	53	132
81	70	173	72	62	153	62	53	133
82	71	174	72	62	154	62	54	134
82	71	175	73	63	155	63	54	135
91	79	194	87	76	185	83	72	176
92	80	195	88	76	186	83	72	177
92	80	196	88	76	187	84	73	178
93	81	197	89	77	188	84	73	179

الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية	
	الذكور	الإناث		الذكور	الإناث		الذكور	الإناث
180	73	85	189	78	89	198	81	93
181	74	86	190	78	90	199	82	94
182	74	86	191	78	90	200	82	94
183	75	86	192	79	90			
184	75	87	193	79	91			

– عند حساب الدرجات التائية قربت الدرجات المحسوبة إلى أقرب درجة صحيحة .

جدول (15)

الدرجات التائية لدرجات تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية

على مقياس السلوك التنمري

الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية	
	الذكور	الإناث		الذكور	الإناث		الذكور	الإناث
8	1	–	24	8	8	40	14	15
9	2	1	25	8	8	41	14	15
10	2	1	26	8	8	42	15	16
11	2	2	27	9	9	43	16	17
12	3	2	28	9	9	44	16	17
13	3	3	29	10	10	45	16	17
14	4	3	30	10	10	46	16	18
15	4	3	31	10	11	47	17	18
16	4	4	32	11	11	48	17	18
17	5	4	33	11	12	49	18	19
18	5	5	34	12	12	50	18	19
19	6	5	35	12	12	51	18	20
20	6	6	36	12	13	52	19	20
21	6	6	37	13	13	53	19	21
22	7	7	38	13	14	54	20	21
23	7	7	39	14	14	55	20	22
56	21	22	76	29	31	96	37	40
57	21	23	77	29	32	97	37	41

الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام
الإناث	الذكور		الإناث	الذكور		الإناث	الذكور	
41	37	98	32	29	78	23	21	58
42	38	99	33	30	79	23	22	59
42	38	100	33	30	80	24	22	60
43	39	101	33	31	81	24	23	61
43	39	102	34	31	82	25	23	62
43	39	103	34	31	83	25	23	63
44	40	104	35	32	84	26	24	64
44	40	105	35	32	85	26	24	65
45	41	106	36	33	86	27	25	66
45	41	107	37	33	87	27	25	67
46	42	108	37	33	88	28	25	68
46	42	109	37	34	89	28	26	69
47	42	110	38	34	90	28	26	70
47	43	111	38	35	91	29	27	71
48	43	112	38	35	92	29	27	72
48	44	113	39	35	93	30	27	73
48	44	114	39	36	94	30	28	74
49	44	115	40	36	95	31	28	75
68	61	156	58	53	136	49	45	116
68	61	157	59	53	137	50	45	117
68	61	158	59	54	138	50	46	118
69	62	159	60	54	139	51	46	119
69	63	160	60	54	140	51	46	120
70	63	161	61	55	141	52	47	121
70	63	162	61	55	142	52	47	122
71	64	163	62	56	143	53	48	123
71	64	164	62	56	144	53	48	124
72	65	165	63	56	145	53	48	125
72	65	166	63	57	146	54	49	126
73	65	167	63	57	147	54	49	127
73	66	168	64	58	148	55	50	128
73	66	169	64	58	149	55	50	129
74	67	170	65	58	150	56	50	130

الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام	الدرجة التائية		الدرجة الخام
الإناث	الذكور		الإناث	الذكور		الإناث	الذكور	
74	67	171	65	59	151	56	51	131
75	67	172	66	59	152	57	51	132
75	68	173	66	60	153	57	52	133
76	68	174	67	60	154	58	52	134
76	69	175	67	61	155	58	52	135
85	76	194	81	73	185	77	69	176
85	77	195	81	73	186	77	69	177
86	77	196	82	73	187	78	70	178
86	77	197	82	74	188	78	70	179
87	78	198	83	74	189	78	71	180
87	78	199	83	75	190	78	71	181
88	79	200	83	75	191	79	71	182
			84	75	192	80	72	183
			84	76	193	80	72	184

– عند حساب الدرجات التائية قربت الدرجات المحسوبة إلى أقرب درجة صحيحة .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

1ـ أحمد خليل القرعان (2004) . الطفولة المبكرة ، خصائصها ، مشاكلها ، حلولها . عمان : دار الإسراء للنشر والتوزيع .

2ـ أسامة حميد حسن الصوفي ، فاطمة هاشم قاسم المالكي (2012) . التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية . مجلة البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ، ص ص 146 ـ 188 .

3ـ إسعاد عبد العظيم محمد البنا (2008) . سمات الشخصية وأساليب المعاملة الوالدية المدركة لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران في المدرسة . مجلة بحوث التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، العدد 11 ، ص ص 137 ـ 167 .

4ـ ألان بين (2005) . الصف الخالي من الطلاب المستقويين (ترجمة) مدارس الظهران الأهلية . الدمام : دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع .

5ـ المعجم الوجيز (2001) . معجم اللغة العربية . القاهرة : الهيئة المصرية العامة لشئون المطابع الأميرية .

6ـ باولو سيرجيو بيتهيرو (2007) . التقرير العالمي بشان العنف عند الأطفال (ترجمة) المجلس القومي للطفولة والأمومة . جنيف : منظمة الأمم المتحدة للطفولة .

7ـ تهاني محمد عثمان منيب ، عزة محمد سليمان (2007) . العنف لدى الشباب الجامعي . الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .

8ـ تحية محمد عبد العال (2006) . القلق الاجتماعي لدى ضحايا مشاغبة الأقران في البيئة المدرسية " دراسة في سيكولوجية العنف المدرسي " . مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، المجلد 16 ، العدد 68 ، ص ص 45 ـ 92 .

9ـ سعد المغربي (1987) . في سيكولوجية العنف . مجلة علم النفس ، العدد الأول .

القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص ص 15 ـ 32 .

10ـ سيد أحمد البهاص (2012) . الأمن النفسي لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي (دراسة سيكومترية ـ كلينيكية) مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، العدد 92 ، ص ص 349 ـ 395 .

11ـ صلاح حسني مخيمر (1984) . الإيجابية كمعيار وحيد وأكيد لتشخيص التوافق عند الراشدين . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

12ـ طه عبد العظيم حسين ، سلامة عبد العظيم حسين (2007) . استراتيجيات إدارة الصراع المدرسي . عمان : دار الفكر .

13ـ على عبد الرحمن الشهري (2003) . العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين . رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

14ـ على موسى الصبحيين ، محمد فرحان القضاة (2013) . سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه — أسبابه — علاجه) . الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .

15ـ فوقية محمد راضى (2001) . تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران في المدرسة . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 11 ، العدد 29 ، ص ص 119 ـ 151 .

16ـ مسعد نجاح أبو الديار (2010) . فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط . حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، الحولية السادسة ، الرسالة الثامنة ، ص ص 1 ـ 65 .

17ـ مسعد نجاح أبو الديار (2012) . سيكولوجية التنمر بين النظرية والتطبيق (ط2) . الكويت : مركز تقويم وتعليم الطفل .

18ـمعاوية أبو غزال (2009) . الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي . المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد 5 ، عدد 2 ، ص ص 89 ـ 113 .

19ـمصطفي على مظلوم (2011) . الذكاء الانفعالي لدى المشاغبين وأقرانهم ضحايا المشاغبة في البيئة المدرسية ، المؤتمر العلمي لقسم الصحة النفسية ، كلية التربية ، جامعة بنها ، ص ص 267ـ 310 .

20ـمحمد محمود مصطفي (1999) . البلطجة بين طلاب المدارس الثانوية : رؤية الخدمة الاجتماعية للمشكلة ومداخل التعامل معها . مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، العدد 6 ، ص ص 1 – 94 .

21ـمحمد كمال أبو الفتوح عمر (2006) . دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بسلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بنها .

22ـمجدي محمد الدسوقي (2014) . مقياس تقدير أعراض اضطراب السلوك الفوضوي . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

23ـمنير البعلبكي (2000) . المورد " قاموس إنجليزي – عربي " ط34 ، بيروت : دار العلم للملايين .

24ـنايف بن محمد الحربي (2013) . الاستقواء وعلاقته بتقدير الذات في ضوء النوع وعدد الأصدقاء لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة . رسالة التربية وعلم النفس ، الرياض ، العدد 42 ، ص ص 6 ـ 29 .

25ـ نايفة قطامي ، مني الصرايرة (2009) . الطفل المتنمر . عمان : دار السيرة للنشر والتوزيع .

26ـهالة خير سناري إسماعيل (2010أ) . فعالية العلاج بالقراءة في خفض التنمر المدرسي لدى الأطفال . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 20 ، العدد 66 ، ص ص 487 ـ 531 .

27ـهالة خير سنارى إسماعيل (2010ب) . بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية ، المجلد 16 ، العدد 2 ، ص ص 137 ـ 170 .

28ـهشام عبد الرحمن الخولي (2004) . التنبؤ بسلوك المشاغبة / الضحية من خلال بعض أساليب المعاملة الوالدية السلبية لدى عينة من المراهقين . المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس، ص ص 333ـ 380 .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

29-Adair, V. A. ; Dixon, R. S., & Moore, D. W. (2000). Ask you mother not to make yummy sandwiches: Bullying in New Zealand secondary school. *New Zealand Journal of Educational Studies, Vol.35(2), PP. 207-210.*

30-Agervold, M. (2007). Bullying at work: A discussion of definitions and prevalence, based on an empirical study. *Scandinavian Journal of Psychology, Vol. 48(2), PP. 161-172.*

31-Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8-11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology, Vol. 66(4), PP. 447-456.*

32-Barker, R. L. (2003). *The social work dictionary (5th ed.).* Washington: NASW Press.

33-Baruch, Y. (2005). Bullying on the net: Adverse behavior on e-mail and its impact. *Information & Management, Vol. 42(2), PP.361-371.*

34-Bond, L. ; Wolfe, S. ; Tollit, M. ; Butler, H., & Patton, G. (2007). A comparison of the Gatehouse bullying scale and the peer relations questionnaire for students in secondary school. *Journal of School Health, Vol. 77(2), PP. 75-79.*

35-Bonnie, B. C. (2003). Bullying: The T/TAC telegram. *New Dimensions in Behavior, Vol. 7(3), PP. 1- 8.*

36-Bowes, L. ; Maughan, B. ; Caspi, A. ; Moffitt, T. E., &

Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioral resilience to bullying: Evidence of an environment effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 51(7), PP. 809-817.*

37-Camodeca, M. ; Goossens, F. A. ; Terwogt, M. M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development, Vol. 11(3), PP. 332-345.*

38-Caravita, S., & Cillessen, A. (2012). Agentic or communal? Associations between interpersonal goals, popularity, and bullying in middle school and early adolescence. *Social Development, Vol.21(2), PP.* 376-395.

39-Carbone-Lopez, K. ; Esbensen, F., & Brick, B. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, Vol. 8(4), PP.* 332-350.

40-Cassidy, T. (2009). Bullying and victimization in school children: The role of social identity problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education, Vol. 12(1), PP. 63-76.*

41-Cletus, R. ; Julie, P., & Rommie, W. (2002). *Bullying behavior at the middle school level: Are there gender differences?.* Washington, DC: U.S. Department of Education and Justice.

42-Cowie, H. (2013). The immediate and long-term effects of bullying. In I. Rivers & N. Duncan (Eds.), *Bullying: Experiences and discourses of sexuality and gender (pp.10-18).* New York: Routledge.

43-D'Cruz, P. (2015). *Depersonalized Bullying at work: From evidence to conceptualization.* New Delhi: Springer.

44-Dukes, R. ; Stein, J., & Zane, J. (2010). Gender differences in the relative impact of physical and relational bullying on

adolescent injury and weapon carrying. *Journal of School Psychology, Vol.48(6), PP. 511-532.*

45-Einarsen, S. ; Hoel, H., & Notelaers, G. (2009). Measuring exposure to bullying and harassment at work: Validity factor structure and psychometric properties of the negative acts questionnaire- revised. *Work & Strees, Vol. 23(1), PP. 24-44.*

46-Einarsen, S. ; Hoel, H. ; Zapf, D., & Cooper, C. L. (Eds.). (2011). *Bullying and harassment in the workplace: Development in theory, research, and practice (2nd ed.)* New York: Routledge.

47-Eisenberg, M. E., & Aalsma, M. C. (2005). Bullying and peer victimization: position paper of the society for adolescent medicine. *Journal of Adolescent Health, Vol. 36(1), PP. 88-91.*

48-Engela, H., & Erin, M. (2002). *Adolescent bullying.* Virginia: Birginia State University Publication.

49-Esbensen, F. A., & Carson, D. C. (2009). Consequences of being bullied results from a longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of American students. *Youth & Society, Vol. 41(2), PP. 209-233.*

50-Espelage, D. L. (2013). Bullying and sexual violence: Definition, prevalence, outcome and moderators. In I. Rivers & N. Duncan (Eds.), *Bullying: Experiences and discourses of sexuality and gender (PP. 32-44).* New York: Routledge.

51-Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review, Vol: 32(3), PP. 365-383.*

52-Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology, Vol. 75(2), PP. 313-328.*

53-Guerra, N. ; Williams, K., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development, Vol. 82(1), PP. 295-310.*

54-Heath, M. A. ; Dyches, T. T., & Prater, M. A. (2013). *Classroom bullying prevention, Pre-K-4th grade children's books, lesson plants, and activities.* Santa Barbara, California: Linworth.

55-Hillsberg, C., & Spak, H. (2006). Young adult literature as the centerpiece of an anti-bullying program in middle school. *Middle School Journal, Vol. 38(2), PP. 23-28.*

56-Horwood, J. ; Waylen, A. ; Williams, C., & Wolke, D. (2005). Common visual defects and peer victimization in children. *Investigative Ophthalmology and Visual Science, Vol. 46(4), PP. 1177-1181.*

57-Hunter, S. C., & Boyle, J. M. E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology, Vol. 74(1), PP. 83 -107.*

58-Idsoe, T. ; Dyregrov, A., & Idsoe, E. (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology, Vol. 40(6), PP. 901- 911.*

59-Keith, S., & Martin, M. E. (2005). Cyber-bullying: Creating a culture of respect in a cyber world. *Reclaiming Children and Youth, Vol.13(4), PP.224-228.*

60-Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* New York, NY: Springer Verlag.

61-Limber, S. P. ; Riese, J. ; Snyder, M. J., & Olweus, D. (2015). The Olweus bullying prevention program: Efforts to address risks associated with sucide and suicide-related behaviors. In P. Goldblum ; D. L. Espelage ; J. Chu & B. Bongar (Eds,), *Youth suicide and bullying: Challenges and strategies for prevention and intervention (pp.203-215).* New York: Oxford University Press.

62-Logis, H. A., & Rodkin, P. C. (2015). Bullying rejection and isolation: Lessons learned from classroom peer ecology. In P. Goldblum; D. L. Espelage; J. Chu & B. Bongar (Eds,), *Youth suicide and bullying: Challenges and strategies for prevention and intervention (pp. 191-202).* New York: Oxford University Press.

63-Losey, B. (2011). *Bullying suicide, and homicide: Understanding assessing and preventing threats to self and others for victims of bullying.* New York: Routledge.

64-Lovegrove, P. ; Henry, K., & Slater, M. (2012). Examination of the predictors of latent class typologies of bullying involvement among middle school students. *Journal of School Violence, Vol.11(1), PP. 75-93.*

65-Marini, Z. A. ; Dane, A. V. ; Bosacki, S. L., & Cura, Y. L. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior, Vol. 32(6), PP. 551-569.*

66-Marsh, H. ; Nagengast, B. ; Morin, A. ; Parada, R. ; Craven, R., & Hamilton, L. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology, Vol. 103(3), PP.* 701-732.

67-Meyers-Adams, N., & Conner, B. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children and Schools, Vol. 30(2), PP. 211-221.*

68-Nansel, T. ; Overpeck, M. ; Pilla, R. ; Ruan, W. ; Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association, Vol. 285(16), PP. 2095- 2100.*

69-O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its

relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior, Vol.27(4), PP. 269-283.*

70-Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell.

71-Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse in school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science, Vol. 4, PP. 196-200.*

72-Orpinas, P., & Horne, A. M. (2015). Suicidal ideation and bullying. In P. Goldblum ; D. L. Espelage ; J. Chu & B. Bongar (Eds,), *Youth suicide and bullying: Challenges and strategies for prevention and intervention (pp. 50-76).* New York: Oxford University Press.

73-Ozer, A. ; Totan, T., & Atik, G. (2011). Individual correlates of bullying behavior in Turkish middle schools. *Australian Journal of Guidance & Counseling, Vol. 21(2), PP. 186 - 202.*

74-Paul, S. ; Smith, P. K., & Blumberg, H. H. (2012). Comparing student perceptions of coping strategies and school interventions in managing bullying and cyberbullying incidents. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Educational Development, Vol. 30(2), PP. 127-146.*

75-Rigby, K., & Slee, P. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology, Vol. 133(1), PP. 33-42.*

76-Pepler, D. ; Jiang, D. ; Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development, Vol. 79(2), PP. 325-338.*

77-Rigby, K. (1995). *Bullying in schools and what to do about it.* Briston, PA : Jessica Kingsley Publishers.

78-igby, K. (2012). *Bullying interventions in schools: Six basic*

approaches. Australia : Wiley-Blackwell.

79-Roberts Jr, W. B., & Morotti, A. A. (2000). The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling, Vol. 4(2), pp. 148-155.*

80-Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research, Vol.44(1), PP.55-67.*

81-Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior, Vol.27(6), PP. 446-462.*

82-Russell, B. ; Kraus, S., & Ceccherini, T. (2010). Student perceptions of aggressive behaviors and predictive patterns of perpetration and victimization: The role of age and sex. *Journal of School Violence, Vol.9(3), PP.* 251-270.

83-Scheithauer, H. ; Hayer, T. ; Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior, Vol. 32(3), PP. 261-275.*

84-Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethncity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38(152),PP.* 735-747.

85-Shaw T. ; Dooley, J. J. ; Cross, D. ; Zubrick, S. R., & Waters, S. (2013). The forms of bullying scale (FBS): Validity and reliability estimates for a measure of bullying victimization and perpetration in adolescence. *Psychological Assessment, Vol. 25(4), PP. 1045-1057.*

86-Smith, P. K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children and Society, Vol.14(4), PP. 294-303.*

87-Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good school can do about bullying: Findings from a survey in english school after a decade of research and action. *Childhood, Vol. 7(2), PP. 193-212.*

88-Smith-Heavenrich, S. (2001). Kids hurting kids: Bullies in the schoolyard. *Mothering Magazine, Vol.7(12), PP. 43-59.*

89-Smokowski, R., & Kopasz, K. (2005). Bullying school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools, Vol. 27(2), PP. 101-110.*

90-Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/ victim questionnaire. *Aggressive Behavior, Vol. 29(3), PP. 239-268.*

91-Sontag, L. M., & Graber, J. A. (2010). Coping with perceived peer stress: Gender specific and common pathways to symptoms of psychopathology. *Developmental Psychology, Vol.46(6), PP.1605-1620.*

92-Sourander, A. ; Ronning, J. ; Brunstrein-Klomek, A. ; Gyllengerg, D. ; Kumpulainen, K. ; Niemela, S., & Almqvist, F. (2009). Childhood bullying behavior and later psychiatric hospital and psychopharmacologic treatment: Findings from the finnish 1981 birth cohort study. *Archives of General Psychiatry, Vol. 66(9), PP. 1005-1012.*

93-Storey, K. & Slaby, R. (2008). *Eyes on bullying what can you do?.* Newton: Education Development Center.

94-Tenenbaum, L. ; Varjas, K. ; Meyers, J., & Parris, L. (2011). Coping strategies and perceived effectiveness in fourth through eighth grade victims of bullying. *School Psychology International, Vol. 32(3), PP. 263-287.*

95-Terranova, A. ; Harris, J. ; Kavetski, M. & Oates, R. (2011). Responding to peer victimization: A sense of control matters. *Child Youth Care Forum, Vol. 40(6), PP. 419-434.*

96-Tharp-Taylor, S. ; Haviland, A., & D'Amico, E. (2009). Victimization from mental and physical bullying and substance use in early adolescence. *Addictive Behaviors, Vol. 34(6), PP. 561-567.*

97-Thompson, J. K. ; Cattarin, : Fowler, B., & Fisher, E. (1995). The perception of teasing scale (POTS): A revision and extension of the physical appearance related teasing scale (PARTS). *Journal of Personality Assessment, Vol. 65(1), PP. 146-157.*

98-Totura, W. ; Green, A. ; Karver, M., & Gesten, E. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence, Vol.32(2), PP. 193-211.*

99-Varjas, K. ; Henrich, C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying and school safety. *Journal of School Violence, Vol. 8(2), PP. 159-176.*

100- Vaus, D. (2002). Surveys in social research *(5th ed.))*. London: Routledge .

101- Wang, J. ; Iannotti, R., & Nansel, T. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health, Vol. 45(4), PP. 368-375.*

102- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools, Vol.27(3), PP.167-175.*

103- Woods, S. ; Hall, L. ; Dautenhahn, K., & Wolke, D. (2007). Implications of gender differences for the development of animated characters for the study of bullying behavior. *Computers in Human Behavior, Vol. 23(1), PP. 770 -786.*

مقياس السلوك التنمري
للأطفال والمراهقين

كراسة الأسئلة

الدكتور
مجدي محمد الدسوقي
أستاذ الصحة النفسية
عميد كلية التربية النوعية
جامعة المنوفية

كراسة الأسئلة

بيانات أولية :

الاسم : .... الجنس (ذكر / أنثى)

المدرسة : ....

تاريخ الميلاد : ....

تعليمات :

فيما يلي مجموعة من العبارات أو السلوكيات التي تصف سلوك بعض الأفراد ، ويوجد أمام كل عبارة خمسة خيارات توضح حدة أو شدة هذه السلوكيات، من فضلك وضح مدى انطباق هذه السلوكيات عليك .

المرجو منك :

- أن تقرأ كل عبارة من هذه العبارات بدقة تامة ثم تبدى رأيك بوضع علامة (✓) أسفل الاختيار الذي ينطبق عليك .
- لا تترك عبارة دون الإجابة عليها .
- لا تضع أكثر من علامة أمام عبارة واحدة .
- لا تنس أن تجيب عن كل العبارات .

لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، والإجابة تعد صحيحة – فقط – طالما تعبر عن حقيقة شعورك تجاه المعنى الذي تحمله العبارة ، ومما يجب التأكيد عليه أن استجابتك على العبارات المكونة للمقياس تحاط بالسرية التامة ، ولا تستخدم في غير أغراض البحث العلمي .

وشكراً على تعاونك ،،،،

م	العبـــــارة	لا يحدث مطلقا	يحدث أحيانا	يتكرر إلى حد ما	يتكرر كثيرا	يتكرر كثيرا جدا
		هذا السـلوك				
		1	2	3	4	5
1	أسب بعض التلاميذ بألفــاظ بذيئة					
2	أشعل الفتن بين التلاميذ					
3	أشجع التلاميذ على التشــاجر مع بعضهما					
4	أبتعد عمداً عن أحد التلاميذ					
5	أطلق ألفاظ بذيئة على بعض التلاميذ					
6	أنظر إلــى بعــض التلاميــذ باستهزاء لأشعرهم بالغضب					
7	أشعر بالسعادة حينما أوجــه إهانة للآخرين					
8	أحــرض زملائـــي علـــى الآخرين					
9	أتعمد الإساءة لبعض التلاميذ					
10	أحب السيطرة على الآخرين					
11	أرد على انتقادات الآخــرين بكلمات عنيفة					
12	أتعمد تهديد زملائي					
13	أطلب من زملائي عدم تقديم المساعدة لمن يحتاجها					

م	العبـــــارة	هذا الســـلوك				
		لا يحدث مطلقا	يحدث أحيانا	يتكرر إلى حد ما	يتكرر كثيرا	يتكرر كثيرا جدا
		1	2	3	4	5
14	أفرض آرائي على الآخــرين بالقوة					
15	أطلق على زملائـــي أســماء مثيرة للضحك والسخرية					
16	أتجاهل مشاعر الآخرين					
17	أشعر بالارتياح حينمــا أرى الخوف في عيون الآخرين					
18	أتحدث بلهجة رافضـــة لآراء الآخرين					
19	أنظر إلى الآخرين نظــرات غاضبة لتخويفهم					
20	أقوم بابتزاز الآخرين					
21	أجبر الآخرين على فعل أشياء لا يرغبونها					
22	أتعمد ضرب أو دفع الآخرين دون سبب					
23	أهدد الآخــرين وأتوعــدهم بالإيذاء أو الضرب					
24	أطلق الشــائعات والأكاذيــب على بعض التلاميذ					
25	أتعمد نقد الزملاء والســخرية منهم دون سبب					
26	أحصل على ما أريــده مــن					

م	العبـــــــارة	هذا الســــلوك				
		لا يحدث مطلقا	يحدث أحيانا	يتكرر إلى حد ما	يتكرر كثيرا	يتكرر كثيرا جدا
		1	2	3	4	5
	الآخرين بالقوة					
27	أضع قواعد قاسية تحول دون مشاركة زملائي في اللعب					
28	أعرقل الآخرين بقدمي أثنـــاء مرورهم أمامي					
29	أقوم بصفع أحد التلاميذ أمام الآخرين					
30	أحرض الآخرين على تجاهل أحد التلاميذ					
31	أسعى إلــى إفســاد أنشــطة زملائي					
32	أستفز زملائي عند الحــديث معهم					
33	أقوم بعمل مقالب في زملائي وأدعي أن زميل آخــر هــو الذي فعل ذلك					
34	أفتعل أسباباً وهمية للتشـــاجر مع الآخرين					
35	أضايق التلاميذ الأصغر سناً مني					
36	أتعمد إغاظة زملائي					
37	أقـــوم بتخريـــب وإتـــلاف ممتلكات زملائي					
38	أتعمد إخفاء الأشـياء التـي					

م	العبـــــارة	هذا السـلوك				
		لا يحدث مطلقا	يحدث أحيانا	يتكرر إلى حد ما	يتكرر كثيرا	يتكرر كثيرا جدا
		1	2	3	4	5
	تخص زملائي					
39	أرفض إرجاع الأشياء التـــي استعرتها من زملائي					
40	أتعمد أخذ الأشياء التي تخص زملائي					

Inv: 1

Date: 16/2/2016

يُعد السلوك التنمري سلوكاً مكتسباً من البيئة التي يعيش فيها الفرد ، وهو سلوك يأتي بنتائج وخيمة على جميع الأطراف المشاركين فيه ؛ حيث يمارس طرف قوى (المتنمر) الأذى النفسي والجسمي واللفظي والاجتماعي ... إلخ تجاه فرد أضعف منه في القدرات الجسمية (الضحية أو المتنمر عليه) ، وتؤكد ذلك هالة إسماعيل (2010) حيث ترى أن التنمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء كان بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية أو إلكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية على القائم بالتنمر أو على المتنمر عليه (الضحية) أو على البيئة المدرسية بأكملها .





